



U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

UNIVERSIDADE DE LISBOA

**Formação Avançada e
Desenvolvimento do Jovem Adulto
Motivações, Expetativas e Necessidades
Percecionadas de Estudantes de Pós-Graduação**
(Um estudo de casos)

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em
Política Social

Mestranda: Filomena da Conceição Nascimento Simões da Costa

Orientador: Doutor Fausto José Robalo Amaro, professor catedrático do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa

Coorientador: Doutor Fernando Humberto Santos Serra, professor associado do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa

Lisboa
2013



U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

UNIVERSIDADE DE LISBOA

**Formação Avançada e
Desenvolvimento do Jovem Adulto
Motivações, Expetativas e Necessidades Percecionadas
de Estudantes de Pós-Graduação**
(Um estudo de casos)

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em
Política Social

Mestranda: Filomena da Conceição Nascimento Simões da Costa

Orientador: Doutor Fausto José Robalo Amaro, professor catedrático do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa

Coorientador: Doutor Fernando Humberto Santos Serra, professor associado do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa

Lisboa
2013

À memória de minha mãe.

Índice Geral

ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	vii
Resumo	viii
Abstract.....	ix
Agradecimentos	x
INTRODUÇÃO	1

PARTE I - AS TEORIAS

1 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	10
1.1 O CONTEXTO GERAL.....	10
1.2 INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICOS.....	16
2 RECURSOS HUMANOS NA ESFERA DA GLOBALIZAÇÃO	19
2.1 AS REPRESENTAÇÕES	19
2.2 O SISTEMA INTEGRADO E ENQUADRAMENTO DE CONCEITOS	20
2.2.1 Política de Formação Pós-Graduada (PFPG).....	20
2.2.2 Sistema de Qualificações de Alto Nível (SQAN).....	21
2.2.3 Política de Inserção no Mercado do Trabalho (PIMT).....	21
2.2.4 Sistema de Valorização de RH	22
3 A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	26
3.1 CONCEITO.....	26
3.2 DIAGRAMA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	29
3.2.1 Fases da Vida.....	30
3.2.2 Motivações.....	32
3.2.3 Inteligências	33
4 O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO	38
4.1 O CONCEITO	38
4.2 A TAREFA DE DESENVOLVIMENTO.....	40
4.3 ASPETOS DA COGNIÇÃO NA FASE ADULTA.....	40
4.3.1 A Perspetiva Pós-Formal	41
4.3.2 Modelo Dialético de Desenvolvimento.....	43
4.3.3 O Modelo Relativista de Desenvolvimento	44
4.3.4 A Teoria Triárquica de Inteligência de Robert Sternberg	45

5	NECESSIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO JOVEM ADULTO	47
5.1	O MODELO INICIAL.....	47
5.2	O DIAGRAMA.....	48
5.2.1	Composição.....	48
5.2.2	Especificidades	49
5.3	FASE INICIAL DA VIDA ADULTA	50
5.4	AS NECESSIDADES AFETIVAS.....	51
5.4.1	Relacionamentos na fase adulta.....	51
5.4.2	Amizade e intimidade na perspetiva de Giddens	54
5.5	NECESSIDADES DE AUTONOMIA SOCIAL.....	57
5.5.1	O Processo de Emancipação.....	57
5.5.2	Os novos papéis.....	60
5.5.3	O Conceito de Adulto Emergente	62
5.6	OS VALORES ÉTICOS NO DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO.....	63
5.7	NECESSIDADES DE MOVIMENTO E A IMPORTÂNCIA DO LAZER	64

PARTE II - O ESTUDO EMPÍRICO

6	METODOLOGIA	67
6.1	OS SABERES	67
6.2	AS OPÇÕES.....	68
6.2.1	Razão de ser e motivação para o estudo	68
6.2.2	Objetivos da investigação	69
6.2.3	O paradigma qualitativo	70
6.3	OS PROCEDIMENTOS.....	74
6.3.1	A escolha da população	74
6.3.2	A construção do guião	75
6.3.3	As entrevistas	75
6.3.4	A análise de conteúdo	76
7	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	77
7.1	A POPULAÇÃO ENTREVISTADA	78
7.2	CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA.....	79
7.2.1	A Dimensão Pessoal.....	79
7.2.2	Atividades de Lazer.....	81
7.2.3	Exercício de Cidadania	83
7.3	TRAJETÓRIA PESSOAL.....	87
7.3.1	Saída da casa dos pais.....	87
7.3.2	Afetos.....	89
7.3.3	Viagens.....	92

7.4	TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	95
7.4.1	Situação acadêmica e profissional.....	95
7.4.2	Frequência de ensino público e privado	97
7.4.3	Autoavaliação.....	99
7.5	FATORES MOTIVACIONAIS	101
7.5.1	Fundamentação.....	101
7.5.2	Tipificação de Perfis.....	102
7.6	DAS MOTIVAÇÕES ÀS VIVÊNCIAS NA UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO.....	105
7.6.1	As relações interpessoais	105
7.6.2	Expetativas e dificuldades.....	111
7.6.3	Das expetativas às competências	116
7.7	ASPIRAÇÕES FUTURAS	120
7.7.1	Projetos de vida.....	120
7.7.2	Expetativas acadêmicas e profissionais	121
7.7.3	Sonhos	123
8	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	124
	BIBLIOGRAFIA.....	129
	ANEXOS	134

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema Integrado de Desenvolvimento de Recursos Humanos de Topo	3
Figura 2 – Processo de Desenvolvimento do Jovem Adulto Num Contexto de Formação Avançada	7
Figura 3 – Diagrama de Aprendizagem ao Longo da Vida	30
Figura 4 – Concepções Pessoais da Inteligência (Adaptado do Modelo de Bergen e Dweik) ...	36
Figura 5 – Critérios do Pensamento Pós-Formal	43
Figura 6 – Teoria Triárquica da Inteligência	46
Figura 7 – Diagrama de Necessidades de Desenvolvimento Bio-psico-socio-cultural do Jovem Adulto.	49
Figura 8 – Critérios de Autonomia do Jovem Adulto	61
Figura 9 – Tipificação de Perfis	102
Figura 10 – Relações Intepessoais	109
Figura 11 – As Emoções de Um Cientista	112
Figura 12 – Das Expetativas às Competências	118

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Ciclos de Estudos Académicos	23
Quadro 2 – Motivações / Modelo Compreensivo	33
Quadro 3 – Características dos Relacionamentos de Amizade (Dois cenários)	55
Quadro 4 – Grelha de Análise	76
Quadro 5 – Dimensão Pessoal	79
Quadro 6 – Atividades de Lazer	82
Quadro 7 – Situação Familiar Atual	89
Quadro 8 – Formação de Base e Situação Académica / Profissional Atual	95
Quadro 9 – Relação Pós-graduação/População em Estudo	96
Quadro 10 – Frequência de Ensino Privado	97

Resumo

A presente dissertação centrou-se na temática da formação avançada e desenvolvimento do jovem adulto. Contou com um universo 14 estudantes de pós-graduação em mestrados, doutoramentos e pós-doutoramentos, de uma unidade de investigação da Universidade de Lisboa. O estudo seguiu uma metodologia descritiva e, ancorado num paradigma de investigação qualitativa, utilizou a entrevista exploratória como instrumento de recolha dados.

Ao saber-se que o atual sistema educativo promove a aliança entre investigação científica multidisciplinar e formação avançada como base conceptual e prática, em domínios específicos, prevê-se que os centros de produção científica/tecnológica ofereçam um contributo relevante na edificação da sociedade do conhecimento.

O trabalho configurou um estudo de casos tendo como objetivos específicos caracterizar o estudante de pós-graduação, identificar as motivações e expetativas que sustentaram a escolha deste caminho e perceber qual o contributo da pós-graduação no seu desenvolvimento.

O estudo empírico permitiu: verificar que a população em estudo é oriunda de meios socioculturais urbanos e, maioritariamente, proveniente do ensino universitário público; definir quatro perfis de estudantes com base nas motivações e expectativas; identificar necessidades e conhecer ganhos, tais como a aquisição de competências transferíveis, autonomia e afirmação da identidade adulta.

Palavras-chave: Pós-graduação, Investigação Científica, Motivação, Competência, Relação Interpessoal, Desenvolvimento Jovem Adulto.

Abstract

The present essay was focused on graduate education and development of the young adult thematic and relied on a universe of 14 graduate students on Master, PhD and Post-Doctoral levels from a research unit of the University of Lisbon. The study have followed a descriptive methodology and anchored to a paradigm of qualitative research has used the exploratory interview as data collection tool.

Aware that the current educative system promotes the association between multidisciplinary scientific research and graduate training as conceptual and practical base, in specific domains, it is predicted that centers of technological/scientific production offer a relevant input to the construction of the knowledge society.

The research set a cases study and had as main purposes characterize the graduate student; identify the motivations and expectations on the basis of this pathway choice and realize which contribution of the graduate training in its development.

The empirical research allowed to perceive that the studied population come from urban sociocultural backgrounds and the majority had public higher education; define four choice profiles sustained on motivations and expectations; and identify needs and find out achievements such as the acquisition of transferable skills, autonomy and affirmation of the adulthood identity.

Keywords: Graduate Education, Scientific Research, Motivation, Skills, Interpersonal Relationships, Young Adult Development.

Agradecimentos

Ao proferir apontamentos desta viagem que começou com um movimento de ideias, mas que logo se transformou em ação concreta terei sempre presente as pessoas que dela fizeram parte.

A primazia vai para os orientadores. Professor Doutor Fausto Amaro, meu professor no curso de Pós Graduação em Mediação de Conflitos Familiares que prontamente aceitou assumir o papel de orientador, no desenvolvimento deste projeto. Professor Doutor Fernando Serra, desconhecido até à data do seminário que deu início a uma relação de grande cordialidade tendo, ao mesmo tempo gerado o convite, logo aceite, para coorientador. A ambos venho deixar o meu apreço e gratidão pelas propostas desafiantes, pelas respostas imediatas, pela disponibilidade e reforço positivo.

Ao Professor Doutor Melo Cristino pela disponibilidade na aprovação das minhas propostas.

Aos entrevistados que, de imediato, se disponibilizaram a tornar este trabalho possível e à colega Adriana Justo por toda a colaboração.

À Cristina Freitas pelo companheirismo e amizade.

À Marise e à Mira pela amizade de sempre.

À minha querida família. Meu pai. Irmãos e sobrinhos, pela participação no dia-a-dia agitado, pelo carinho e pela compreensão das ausências.

À minha filha, por tudo.

A todos, muito obrigada.

INTRODUÇÃO

*“O templo da ciência tem muitas divisões,
e bem diferentes entre si são os seus residentes,
tal como diferentes são os motivos que ali os conduziram”*

(Como Vejo a Ciência, a Religião e o Mundo, Einstein, 2005:24)

Os estudos pós-graduados e a formação avançada integram, hoje, uma realidade que caracteriza a exigente “sociedade do conhecimento e da aprendizagem”¹. Concebida e mantida na dependência do sistema educativo, enquanto importante dimensão social da modernidade², a formação pós-graduada é reconhecida como uma via capaz de garantir competências de excelência e qualificações de topo, atributos de grande valor para as pessoas em fase ativa, no atual mundo competitivo.

A procura de formação avançada em Portugal tem vindo a acentuar-se, nos últimos anos, ao avaliar pelos dados publicados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT, 2011) relativos às bolsas solicitadas e concedidas para doutoramento e pós-doutoramento (2003-2009)³. Mais recentemente, um estudo realizado igualmente no país sobre “Formação e Tendências de Mercado da Formação Graduada e Pós-Graduada”⁴, revelou que “No caso dos doutoramentos verifica-se ainda que o número de alunos matriculados em 2011 é o dobro dos matriculados em 2007”, cenário que suscitou, em nós, particular interesse em investigar o fenómeno.

¹ Em consequência da Revolução Informacional nos anos 70 do século XX, surge a expansão do conhecimento e da aprendizagem. Contudo, Pereira (2007) adverte que “A sociedade Informacional, embora global, não se estenderia a todos os cantos do mundo, havendo regiões não cobertas, que podiam estar tanto na África Subsariana como nos bairros mais pobres das grandes cidades [...]”. Sobre o mesmo assunto, Coutinho & Lisboa (2011) acrescentam que “[...] o acesso à informação não é garantia que disso resulte conhecimento e, muito menos, aprendizagem”.

² Pourtois & Desmet, (1997) referiram que “Face à dispersão da modernidade, trata-se hoje de interrogar-se sobre a possibilidade de reconstruir um universo social, cultural, pedagógico, coerente e integrador, que daria lugar ao mesmo tempo à razão e ao ser, à racionalização e à subjectivação”. Afirmaram que “o universo pós-moderno será, inevitavelmente, complexo”. Por seu turno, Pereira (2007) revelou que “Desde os anos 80 do século XX, começou a discutir-se a mudança da sociedade da modernidade para outra situação [...]. A descrição dessa mudança [...] foi apenas abordada cientificamente por alguns cientistas sociais [...] que mostraram de maneiras diferentes e recorrendo a terminologias também, por vezes, distintas a relação entre as mudanças sociais, a ideologia e o conhecimento [...]. Giddens (2000), por exemplo, recusa a ideia de pós-modernidade preferindo falar em radicalização da modernidade.

³ De 2003 para 2009 observa-se um crescimento médio anual de 16% quando, de 1996 para 2003, esta taxa situa-se nos 5%.

⁴ Estudo realizado pela Qmetrics, publicado em 2012, no suplemento da revista *Visão* (Maio) e na revista *Pessoal* (Junho).

A FCT enquanto entidade responsável pelo financiamento e avaliação do sistema científico, promove a produção científica nacional com o objetivo de “vencer o atraso científico” e atuar no sentido da “convergência das qualificações científicas dos recursos humanos (RH) em Portugal para os níveis que se observam na generalidade dos países da União Europeia (UE), em particular, no que respeita à formação pós-graduada”. Sendo a formação avançada uma prioridade da política científica e tecnológica (C&T) nacional, os dados também revelam o esforço aplicado em Investigação & Desenvolvimento (I&D) nas mais variadas áreas, em unidades distribuídas por Laboratórios do Estado, outras Instituições Públicas de Investigação e Instituições Particulares de Investigação⁵.

O extraordinário avanço da ciência, nos dias de hoje, é provavelmente a maior e talvez a mais impressionante tarefa comum da humanidade. Pois num projeto que transcende as fronteiras de cada país, é dada a possibilidade de participação igual num debate aberto a toda a comunidade científica mundial. A comprova-lo estão as inúmeras comunidades científicas constituídas “por grupos de partilha argumentativa cada vez mais internacionalizados que trocam entre si informação relevante para a ciência (Moreira, 2007, citado por Bilhim et. al., 2011).

Com base nestes pressupostos foi elaborado um esquema representativo, ilustrado na figura 1, ao qual chamamos “Sistema Integrado de Desenvolvimento de Recursos Humanos de Topo”, onde foram abordadas quatro dimensões: **(1) Política de formação pós-graduada** que define as grandes linhas de orientação para a organização e desenvolvimento dos estudos pós-graduados, **(2) Sistema de qualificações de alto nível** que integra as estruturas científicas e unidades de investigação, **(3) Política de inserção no mercado do trabalho** que estimula a integração de RH com formação avançada e **(4) Sistema de valorização de RH** que permite a realização pessoal e profissional. Defendemos que, em termos estratégicos, só será possível alcançar resultados positivos, nesta área, mantendo as quatro dimensões em interação⁶.

⁵ Inclui-se como objetivo da FCT “o estímulo à inserção dos recursos humanos com formação avançada no mercado de trabalho, de forma a robustecer a capacidade científica, tecnológica e de inovação e a competitividade das empresas numa economia baseada no conhecimento”.

⁶ O recurso aos programas de pós-graduação em países da UE começa a ter consequências negativas sobretudo em termos de desemprego de jovens doutorados. Reportagens secção “Educação” emitidas no canal *Euronews* (1 e 5/07/2013) traduzem alguma dessa realidade.



Figura 1 - Sistema Integrado de Desenvolvimento de Recursos Humanos de Topo

É precisamente deste contexto que emerge a temática desenvolvida. No entanto, importa esclarecer em primeiro lugar, que o desenvolvimento do nosso estudo, está centrado nos dois primeiros pontos: (1) Política de Formação Pós-Graduada à qual fazemos uma breve abordagem para contextualizar o tema e (2) Sistema de Qualificações de Alto Nível, do qual faz parte a unidade onde se desenvolveu toda a nossa investigação. Os pontos (3) Política de Inserção no Mercado do Trabalho e (4) Sistema de Valorização de RH, apenas irão constar na abordagem explicativa sobre a composição do sistema. Em segundo lugar, o nosso trabalho não pretende ocupar-se da estrutura, nem da organização e funcionamento das unidades de investigação (UI). A nossa abordagem incidirá no sujeito, orientada para as pessoas que constituem a população alvo dos programas de pós-graduação⁷, na tentativa de saber quem são, por que razão ali estão e como se relacionam. No fundo, o estudo dar-nos-á a conhecer uma fração do resultado das políticas implementadas, neste setor. Em regra, são as políticas que definem o ingresso no sistema, são as políticas que criam expetativas nos estudantes e são também as políticas que, de certa forma, permitem algum tipo de relação entre as pessoas na UI.

⁷ De acordo com o Despacho Reitoral nº R-49-2012, da Universidade de Lisboa.

Traçar o caminho desta investigação, teve como equivalência “[...] desenvolver estratégias de elaboração e de representação de ações que sejam também informantes, suscetíveis de gerar pelo menos um possível sentido de comportamento” (Le Moigne, 2007). Desta feita, a nossa opção recaiu sobre uma metodologia de investigação-ação que associa ao ato de conhecer, a intenção de provocar mudança social (Gerra, 2000), apresentando propostas capazes de serem consideradas relevantes para uma intervenção futura, numa ótica de nível meso ou macro (Carmo, 2012)⁸.

O objetivo geral deste trabalho é perceber os motivos pelos quais uma população de indivíduos, com formação superior, decide prosseguir estudos avançados, numa unidade de investigação da Universidade de Lisboa⁹, em programas de aperfeiçoamento, mestrado, doutoramento ou pós-doutoramento. Procedendo à sua caracterização, reconhecendo ganhos e percecionando dificuldades no decurso da pós-graduação.

De uma forma tripartida definimos como objetivos específicos:

i) Caracterizar social e demograficamente uma população de estudantes de pós graduação (PG), numa reconhecida unidade de investigação.

Para atingir tal objetivo, impôs-se a necessidade de conhecer características e práticas habituais inerentes a cada uma das pessoas que compõem essa população. Referimos, apenas para citar algumas, a idade, género, participação cívica e prática de voluntariado, bem como a composição familiar e a ocupação de tempos livres. “[...] Afinal, os cientistas não começam as suas vidas enquanto tal, mas enquanto seres sociais imersos numa família, num Estado, numa estrutura produtiva, e olham a natureza através de uma lente que é moldada pela sua experiência social.” (Lewontin, 1998, pp. 21-22). Daqui, o interesse em:

ii) Identificar as motivações e expectativas da referida população atendendo às características sociodemográficas.

Este propósito levou-nos, desde logo, a examinar um conjunto de dimensões de ordem cognitiva, afetiva, social e ética, como condição necessária, por um lado, à compreensão dos motivos que levam um jovem adulto a escolher o prolongamento de estudos numa

⁸ Seminário realizado no ISCSP a 9/11/2012.

⁹ A Universidade de Lisboa tem um corpo docente maioritariamente constituído por doutores e possui estruturas científicas de referência, das quais cerca de dois terços têm classificação de Excelente e Muito Bom, segundo Despacho Reitoral nº R-49-2012.

área específica, por outro lado, ao entendimento das aspirações envolvidas nessa escolha. Foi um exercício que exigiu de nossa parte, o recurso a várias teorias desenvolvimentistas quer no domínio da motivação quer no âmbito do ciclo de vida e suas diferentes fases, sem ignorar o contexto em que o fenómeno ocorre.

Neste desígnio passamos a recordar Morin (2000:32) quando proferiu que necessitamos de civilizar as nossas teorias, ou seja, desenvolver uma nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas e auto-críticas, capaz de se auto-reformar. A identificação com as teorias situadas no paradigma de complexidade e epistemologia construtivista¹⁰ constitui a base de escolha das nossas referências, ao longo deste trabalho.

Assim, Joseph Nuttin, na sua teoria cognitiva e relacional da motivação, defendeu que as necessidades e finalidades da ação são personalizadas, pelo que as motivações existem em função de cada pessoa, segundo as suas representações e os seus projetos de vida admitindo a escolha entre alternativas. Quanto ao comportamento diz resultar da persistência da tensão sendo esta responsável pelo desenvolvimento e progresso do sujeito numa relação com o meio social. Esta teoria apresenta a vantagem de “constituir uma conceção global do comportamento humano, capaz de superar limitações e lacunas de um grande número de teorias e modelos de motivação humana atualmente existentes” Abreu (2012:7-8).

Na perspetiva do ciclo vital, Helen Bee (1997) defendeu que as atividades centrais do início da vida adulta assentam na aquisição e aprendizagem de papéis diretamente relacionados com a profissão e os afetos, estando estes direcionados para projetos de conjugalidade e parentalidade. Este processo inicia com a saída (do jovem em transição para a vida adulta) da casa de família de origem e envolve naturalmente separação física e emocional, em parte, sustentada pelo atenuar marcante do apego básico inicial.

Todavia, no caso das sociedades contemporâneas, as exigências impostas pela evolução drástica do mundo do trabalho, no sentido da globalização e desregulamentação e a generalização a todas as atividades sociais e pessoais das tecnologias de informação e comunicação (TICs), refletem-se na educação a todos os níveis (Pereira, 2007). Em consequência, a inserção dos jovens no mercado do trabalho fica comprometida e “os processos de emancipação residencial em relação à família de origem e a constituição de uma família própria tendem a ocorrer mais tardiamente” (Andrade, 2010).

Sobre este tema, Arnett nos seus estudos chegou ao conceito de “Adulto Emergente” para definir um período desenvolvimental com características próprias do ponto de vista

¹⁰ Le Moigne, (2007) apresenta de uma forma gráfica, os conceitos (epistémicos e metodológicos) envolvidos no “Paradigma da Complexidade” em contraposição ao paradigma tradicional, reducionista, cartesiano-positivista, ao qual adotou chamar “Paradigma da Complicação”.

psicossocial, onde o critério etário é variável mas que corresponde a uma fase de construção de um projeto de vida adulta marcada pela exploração e instabilidade, relativas aos papéis conjugais, familiares e profissionais.

Parece claro que o contexto, o meio, o ambiente influenciam, ou melhor, determinam a vida das pessoas. Bronfenbrenner (1979) defendeu, na sua teoria ecológica do desenvolvimento humano, um sistema de estruturas concêntricas, interrelacionadas e dinâmicas cujo centro é ocupado pelo sujeito ativo em desenvolvimento, sendo este influenciado direta e indiretamente pelo sistema envolvente que se apresenta escalonado entre o nível micro, meso e macro.

Pelo exposto se confirma “que as tomadas de decisão relativas ao desempenho dos papeis de adulto se inscrevem num processo mais amplo de desenvolvimento ao longo do ciclo vital onde o desenvolvimento psicológico interage com as condições sociais e ambos propiciam diferentes opções de vida [...]” (Andrade, 2010).

Com vista a diagnosticar eventuais necessidades de intervenção fomos finalmente conduzidos ao objetivo de:

iii) Perceber qual o contributo da pós-graduação no desenvolvimento do jovem adulto

Uma vez que o estudo foi desenvolvido numa unidade orgânica da Universidade de Lisboa e inclui uma população de catorze investigadores em pós-graduação, situamos neste ponto as relações interpessoais que necessariamente se estabelecem entre os formandos e entre estes e os seus orientadores.

Neste sistema assumem particular relevância, por um lado, a autoconsciência do sujeito considerado aqui o “agente do seu próprio desenvolvimento” (Vandenplas Holper, 2000:12), por outro lado, o respeito, a confiança e a “aceitação do outro, como um legítimo outro, na convivência” (Maturana, 2002:69). Acresce, de uma forma não menos importante, lembrar a recomendação para “Aprender a Conviver” desenvolvendo a compreensão do outro e a perceção das interdependências (Delors, 2002:31), sem ignorar a complexidade do ser humano (Morin, 1982:62), sabendo que o essencial é respeitar as suas variadas dimensões. Quanto à importância das emoções no quotidiano das pessoas, é-lhe reconhecida transversalidade pelas abordagens em diferentes disciplinas, onde Damásio na neurociência e Goleman na psicologia representam um bom exemplo dessa realidade.

Assim, ancorada num paradigma de pesquisa qualitativa, a nossa investigação aplica a entrevista individual como técnica na exploração de processos e trajetórias referentes a comportamentos passados, presentes e futuros. A figura 2 representa os elementos integrados no estudo, incluindo recomendações para uma possível intervenção futura.

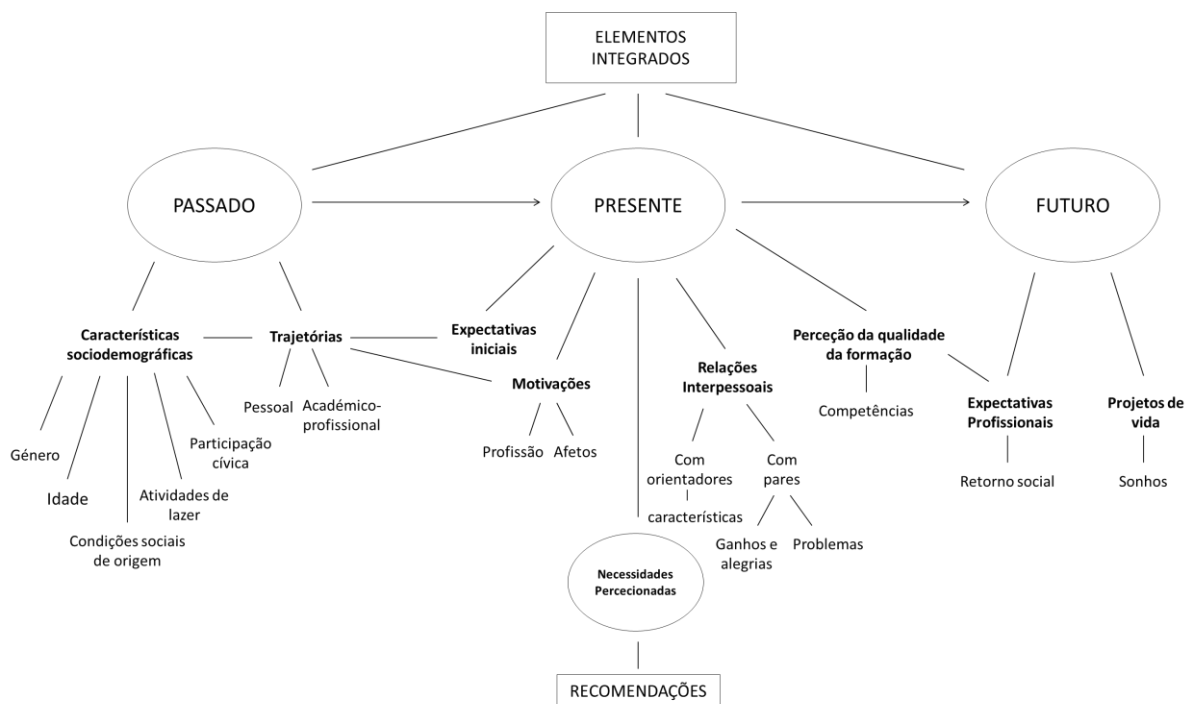


Figura 2 - Processo de Desenvolvimento do Jovem Adulto num Contexto de Formação Avançada

Como é dado observar, a problemática envolve a dimensão psicossocial dos sujeitos e permite-nos questionar o fenómeno da pós-graduação a três níveis:

- a) Quem são as pessoas que procuram formação pós-graduada?
- b) Por que razão procuram formação pós-graduada?
- c) Quais as competências adquiridas e as dificuldades encontradas?

Em termos de método, este trabalho configura um estudo de casos. Embora não se possam fazer generalizações sobre pessoas a partir de estudos de casos (Berryman, 2001), estes podem fornecer, no entanto, importantes elementos de análise através dos relatos de vivências num grupo específico, onde cada participante perceciona e analisa de maneira única os fen menos que ocorrem no meio que partilha. Neste caso, referimo-nos a um meio onde se faz investigação e produção de ciência, ao mesmo tempo que se

estabelecem relações de convivialidade onde podem ter lugar alguns “compromissos presenciais”¹¹.

As propriedades do meio constituem matéria suficiente para o definirmos como uma verdadeira “atmosfera de sabedoria” usando a designação de Meacham (1990, como cit. em Marchand, 2006) para caracterizar um ambiente em que as dúvidas, as incertezas não só podem, como devem, ser abertamente expressas. Numa atmosfera de sabedoria, as ambiguidades e as contradições são consideradas como momentos particularmente ricos, desde que não conduzam ao imobilismo.

Em referência à estrutura geral, o trabalho compreende duas partes. Na Parte I (As teorias) foi feita a contextualização do tema e o desenvolvimento das principais teorias, modelos e conceitos que sustentam uma abordagem multidimensional como esta. Representa o corolário de uma pesquisa bibliográfica multidisciplinar e corresponde ao domínio conceptual. Na Parte II (O estudo empírico) foi realizado o estudo enquanto sistema de operacionalização do projeto. Traduz a aplicação do método e o desenvolvimento das fases de registo, tratamento, interpretação de dados e apresentação de resultados. Corresponde ao domínio metodológico.

No seu todo, o trabalho comporta oito segmentos: cinco pertencem à Parte I e os restantes integram a parte II. Cada um deles, corresponde a um título principal, ao qual estará associada uma tabela de conteúdos, adotada com o objetivo de facilitar a consulta e leitura do relatório. O primeiro título é dedicado à sociedade do conhecimento nas suas diferentes abordagens. É também focada a temática da investigação & desenvolvimento, com referência ao caso português. Os títulos seguintes assentam nos recursos humanos na esfera da globalização, na aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento do ser humano. O último pertencente ao domínio teórico, reporta-se às necessidades de desenvolvimento do jovem adulto.

O domínio da metodologia, começa por referir saberes e procedimentos. O título seguinte faz apresentação dos resultados dando a conhecer, em primeiro lugar, o universo de participantes, suas características sociodemográficas e trajetórias correspondentes. Logo, é exposta a tipificação em quatro perfis de estudantes, de acordo com as motivações e expetativas relatadas nas entrevistas. As vivências na unidade ocupam o lugar seguinte, terminando com a auscultação sobre sonhos, aspirações e projetos futuros.

¹¹ Giddens (2000) faz questão de clarificar que estes compromissos referem-se a relações de confiança que são mantidas, ou expressas, nos contactos sociais estabelecidos em circunstâncias de co-presença.

Em termos finais, a relação dialética entre os domínios conceptual e metodológico permite dar resposta às questões de investigação. A reflexão e análise dos resultados levam-nos às conclusões e possíveis recomendações.

Terminar este trabalho que apenas consubstancia uma via de exploração possível, deixa-nos cientes de que outros caminhos, em novas direções, deverão ainda ser percorridos rumo a uma compreensão mais alargada sobre este pertinente tema.

PARTE I

AS TEORIAS

*“Não há conhecimento que não esteja, em algum grau,
ameaçado pelo erro e pela ilusão”
E. Morin*

1 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

- O contexto geral
- Investigação e desenvolvimento científicos

1.1 O CONTEXTO GERAL

Embora o processo de transição entre a Sociedade Industrial e a Nova Sociedade¹² tenha merecido, no âmbito das Ciências Sociais, designações várias consoante o autor que o descreveu, o certo é que a proximidade da viragem do século, mais concretamente, o período seguinte à década de 70 do século XX, correspondeu ao prenúncio de uma nova economia e de uma nova sociedade.

Bell¹³(1976) “previu esta nova era social e inventou uma expressão para descrevê-la: a *sociedade do conhecimento*” (cit. por Hargreaves, 2004, p.31). Uma sociedade muito diferente das anteriores, em desenvolvimento, que dá lugar a uma "economia de informação" ao invés da "economia de bens", até então predominante. Daniel Bell embora tivesse considerado variáveis de natureza psicológica e sociológica, propõe-nos fundamentalmente uma perspetiva de índole economicista que ignora dimensões importantes da sociedade [...] (Silva, 1997).

Contudo, outras perspetivas se seguiram e novas designações ganharam espaço, de tal modo que falarmos hoje em **Sociedade Informacional** (Castells, 2000), **do Risco** (Beck,1992), da **Aprendizagem** (Pozo, 2007) ou **do Conhecimento** (Hargreaves, 2004), representa, antes de mais, admitir a existência de pontos de convergência, entre tais designações. Todas reconhecem que “[...] de facto, a conceção, manipulação e utilização da informação nas diversas atividades e esferas humanas atingiram patamares incomparáveis” (Coutinho & Lisboa, 2011). No entanto, são as divergências que as tornam particulares e das quais nos iremos ocupar, em busca da clarificação dos conceitos.

¹² Pereira (2007), distinguiu três períodos na transição entre a Sociedade Industrial e Sociedade Pós-Industrial ou de Informação: Desde os fins do anos 40 do século XX - Sociedade de Informação, desde os anos 60 do século XX – Pós-Industrial ou Sociedades de Serviços e desde os anos 80 do século XX – Sociedade da Alta Modernidade do Mundo Ocidental.

¹³ Responsável pelo conceito de Sociedade Pós-Industrial, Daniel Bell, sociólogo norte americano, muitas vezes considerado neoconservador, por parte dos progressistas, autorretratou-se sempre como “um socialista em economia, um liberal em política e um conservador na cultura”.

Começando por **Castells**¹⁴ (2000), no seu livro "Sociedade em Rede" enquanto obra pioneira a englobar a cultura ocidental frente à tecnologia,"[...] estabeleceu, com fundamento na sua própria investigação e em bases de dados vastíssimos e fiáveis, a caracterização do que chamou a Sociedade Informacional (e não de informação) que se aplica às sociedades contemporâneas mais evoluídas e que integra os seus aspetos económicos, sociais e culturais" (Pereira, 2007, p.133).

Para o autor, uma nova estrutura social dominante, em rede, uma nova economia informacional e global e uma nova cultura (virtual) surgem, como resultado da interceção de processos ocorridos nas últimas décadas do século passado e o impacto por eles causado a nível geral. Sobre os processos, são feitas referências, em primeiro lugar, à revolução da Tecnologia da Informação e Comunicação; em segundo lugar, às crises económicas que conduziram à supremacia da *produtividade* baseada na *inovação* e a *competitividade* baseada na *globalização* (em detrimento da meta de bem estar social); em terceiro lugar, ao novo posicionamento de movimentos sócio - culturais em defesa dos valores da Liberdade, dos Direitos Humanos, do Feminismo e do Ambientalismo.

De fato, a organização em rede é a característica que distingue este, dos sistemas sociais anteriores. "Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias" (Castells, 2005)¹⁵.

Em 2004, Castells, na sua obra *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*, refere o emergir e a importância da utilização da Internet à escala global. Faz alusão às novas formas de sociabilidade *on-line*, aos novos modos de participação social e intervenção política, às questões da liberdade e da privacidade na rede, terminando nos fatores de desigualdade e exclusão social na Era da Internet. "Nos primeiros anos do século XXI, a sociedade em rede não é a sociedade emergente da Era da Informação: ela já configura o núcleo das nossas sociedades" (Castells, 2005).

Assim, parece-nos imperioso salientar o aspeto fulcral da abordagem de Castells: na Sociedade em Rede embora prevaleça a lógica de globalização, a verdade é que as redes são seletivas de acordo com os seus programas específicos e apesar de se

¹⁴ Manuel Castells, sociólogo espanhol, professor universitário na Califórnia foi um dos precursores do estudo sobre o impacto da tecnologia na sociedade. É membro do comité de especialistas sobre a Sociedade da Informação da Comissão Europeia e do comité assessor da secretaria geral das Nações Unidas sobre tecnologia da informação e desenvolvimento global. Fonte: Resenhas Educativas.

¹⁵ Conferência promovida pelo Sr. Presidente da República, Dr Jorge Sampaio 4 e 5 de Março de 2005 | Centro Cultural de Belém Organizada por Manuel Castells e Gustavo Cardoso.

difundirem por todo o mundo, não incluem todas as pessoas. O que é certo, é a consolidação de uma nova sociedade, com concepções próprias relativamente à produção, experiência e poder enquanto dimensões relevantes da dinâmica social.

Na sua análise sobre a sociedade contemporânea **Beck**¹⁶ (1986) refere que o desenvolvimento da ciência e da técnica, não poderiam mais dar conta da predição e controlo dos riscos que, contribuiu decisivamente para criar e que geram consequências de alta gravidade (Cit. Por Guivant, 2001). Com os aspetos negativos (a que designou de riscos) a suplantarem os aspetos positivos, com a agravante fuga ao controlo das instituições sociais, o autor dá especial relevo aos acidentes, doenças e agressões ao ambiente, reconhecendo uma impossibilidade de atribuição externa dos riscos (Pereira, 2007). Por outras palavras, no seu conceito de *sociedade de risco*, “Beck inclui os riscos ecológicos, químicos, nucleares e genéticos produzidos industrialmente, externalizados economicamente, individualizados juridicamente, legitimados cientificamente e minimizados politicamente” (Guivant, 2001). Como consequência, os seus opositores vêm dizer:

[...] que os riscos na sociedade atual devem ser auto-assumidos, admitimos que é em parte verdade pela crise irreversível do Estado-Nação, [...], mas não podemos esquecer, a contrariar essa afirmação, o sentido precaucional – representado pelas companhias de seguros – introduzido já na economia keynesiana, adaptado à Sociedade Industrial, mas que se moldou perfeitamente à tendência de globalização. (Pereira, 2007).

Ainda sobre a discordância da proposta de caracterização social de Beck¹⁷, os opositores recordam que anteriores formas de sociedade conheceram igualmente dificuldades acrescidas com o surgimento de novas doenças e a ocorrência de acidentes de várias ordens que só foram vencidos após descobertas fundamentais como é o caso da Penicilina¹⁸.

¹⁶ Ulrich Beck, sociólogo alemão, possui uma posição crítica, contra as correntes do pós-modernismo. Tal como Anthony Giddens defende uma sociologia reflexiva que não abandone uma análise crítica mediante os problemas da sociedade contemporânea.

¹⁷ Em matéria de risco os opositores ponderam apenas admitir o fenómeno do “terrorismo que se tornou socialmente mais relevante e globalizado depois do 11 de Setembro de 2001, ocorridos 15 anos depois de Beck escrever o seu livro”(Pereira 2007).

¹⁸ Antibiótico disponível como fármaco desde os anos 40 do séc.XX, descoberto por Alexander Fleming, médico e bacteriologista escocês. Por esta descoberta foi-lhe atribuído o prémio Nobel, fisiologia ou medicina, em 1945 em conjunto com os farmacêuticos Ernst Chain e Howard Florey.

Mais recentemente, Ulrich Beck incorporou no seu modelo os riscos económicos, como as quedas nos mercados financeiros internacionais. Este conjunto de riscos geraria “uma nova forma de capitalismo, uma nova forma de economia, uma nova forma de ordem global, uma nova forma de sociedade e uma nova forma de vida pessoal” (Beck, 1999: 2-7, citado por Guivant, 2001).

Assim, o autor sublinha que a *sociedade de risco* trouxe para a contemporaneidade não só a alteração substancial dos padrões sociais quanto ao papel da família e à diferenciação do género, como também o desemprego estrutural, o emprego em tempo parcial e a destruição da noção de segurança do emprego para a vida.

Numa outra perspetiva, **Pozo** (2007) defende que uma sociedade onde aprender constitui um meio indispensável para o desenvolvimento pessoal, cultural e mesmo económico dos cidadãos, pode ser concebida como uma *sociedade de aprendizagem*. Mas neste ponto, o interessante é observar que as necessidades crescentes de aprendizagem são igualmente impostas pela dominante sociedade do conhecimento. É ela que exige uma ampliação da aprendizagem, no sentido de que “mais pessoas aprendam cada vez mais coisas, mas que as aprendam de outra maneira, no âmbito de uma nova cultura da aprendizagem, de uma nova forma de conceber e gerir o conhecimento, seja da perspectiva cognitiva ou social” (Pozo. 2007).

A informatização do conhecimento tornou todos os saberes muito mais acessíveis ao apresentar, mais horizontais e menos seletivos, a produção e o acesso ao conhecimento. Mas, para que a aprendizagem aconteça, torna-se necessário, por parte dos cidadãos, o desenvolvimento de novas formas de alfabetização; literária, gráfica, informática, científica, etc. (Pozo, 2001, cit. por Pozo, 2007).

Assim, a revalorização das Universidades e das Unidades de Investigação bem como a necessidade de boas políticas educativas e científicas hoje reconhecidas, surgem em parte, como resultado de uma nova necessidade em termos de aprendizagens. Acresce que, nesta nova sociedade a aprendizagem não se restringe particularmente ao cidadão. Segundo Costa Pereira, no contexto das organizações surge o modelo de aprendizagem organizacional de Argyris e Schon (1978) que pela primeira vez vem apresentar o conceito de *organização aprendente*. Este conceito, no campo da gestão, foi desenvolvido e divulgado por Peter Senge (1990) que o aplicou numa ótica de aprendizagem construtivista e definiu como “uma organização que está continuamente a expandir a sua capacidade de criar o seu futuro” (Pereira, 2007), tanto no que diz respeito

ao que denomina de *aprendizagem adaptativa* (que se resume numa cópia do que está estabelecido), como pelo que designa de *aprendizagem generativa*¹⁹. Senge propõe uma mudança radical de mentalidades para a adoção de uma nova dinâmica organizacional onde têm lugar disciplinas que ele próprio classificou em três grupos: reflexivas, colaborativas e sistémica. Segundo o autor, o exercício dessas disciplinas iria conduzir a uma nova conceção do Homem: o Homem-Aprendiz a exercer a sua influência sobre a “organização que não é apenas um sistema aberto mas um sistema aberto que aprende” (Pereira, 2007, p. 162).

Ao utilizarmos a informação como matéria prima que está na base do conhecimento e da comunicação entre as pessoas (Coutinho e Lisboa, 2011), adquirimos um passaporte de ingresso imediato num tipo de sociedade denominado de informação “que está a mudar constantemente e que se cria a si própria [...]” (Hargreaves, 2004). Todavia, apenas por este fato, não poderíamos advogar acesso imediato à sociedade do conhecimento uma vez que “para que a sociedade da informação possa ser considerada sociedade do conhecimento é imprescindível que se estabeleçam critérios para organizar e selecionar as informações, e não simplesmente ser influenciado e “moldado” pelos constantes fluxos informativos disponíveis [...]” (Coutinho & Lisboa, 2012). Como acabámos de referir, perante as informações, é necessário que as pessoas iniciem um processo de reflexão e análise crítica, visando uma reelaboração ou até mesmo, uma nova construção do conhecimento. Para as pessoas neste tipo de sociedade, “o conhecimento, a criatividade e a invenção são intrínsecos a tudo o que elas fazem” (Hargreaves, 2004, p.33).

Alguns autores propõem a consideração de várias espécies de conhecimento, sendo o primeiro, o prático, depois o intelectual, a seguir o das vulgaridades e distrações e o último o conhecimento espiritual. Há ainda um conhecimento residual, o involuntário, obtido sem relação com os interesses das pessoas (Silva, 1997). Mas independente da tipologia, esta sociedade que já não é futura, mas sim, a dos nossos dias,

[...] não está representada apenas no crescimento de determinados setores especializados, como a ciência, a tecnologia ou a educação. Ela [...] permeia todos os domínios da vida económica, caracterizando a própria forma como as grandes empresas e muitos outros tipos de organizações operam. (Hargreaves, 2004).

¹⁹ Aprendizagem generativa - ocorre pela aquisição de capacidade para articular conhecimentos conceituais sobre uma experiência. Implica a aplicação de conhecimentos em novas realidades. Significa encarar a vida como um trabalho criativo, vivê-la na perspectiva criativa, e não reativa.

Sobre a configuração de um novo poder, Toffler (2001) defendeu que “A violência, a riqueza e o conhecimento são os três principais rios dos quais muitas outras formas de poder fluem, e que cada um deles está agora a ser revolucionado”, simultaneamente. Observa-se no entanto, em relação ao conhecimento, a emergência de uma certa supremacia, uma vez que, a cada dia que passa, mais dependentes dele se tornam, as outras duas fontes de poder. Segundo o autor, estamos perante uma “Nova arquitetura do conhecimento”, caracterizada por:

- I. Hipervelocidade da mudança com reflexos num conhecimento menos durável, mais efêmero.
- II. Necessidade de *know-how* quotidiano cada vez mais abstrato, nas sociedades de alta tecnologia.
- III. Utilização de novas formas de concentrar os saberes devido aos progressos feitos no domínio da inteligência artificial.

Por seu turno, todas essas mudanças operadas a nível do conhecimento, além de acelerarem a investigação e o desenvolvimento científicos vêm aumentar o interesse pelas teorias cognitiva e de aprendizagem, também pela neurobiologia e outros importantes ramos do saber. Somos levados a concordar que “O metabolismo do conhecimento está a funcionar mais depressa”²⁰.

Síntese

- O nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 do século XX e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo. (Castells, 2005)
- A informatização da sociedade foi inicialmente apresentada como um poderoso meio de democratização, e poderia sê-lo se a dinâmica económica que a caracteriza a isso se não opusesse. (Silva, 2000)
- O risco enquanto ameaça à saúde, ao ambiente, à economia e à segurança das pessoas, não é exclusivo da sociedade atual.
- A aprendizagem é hoje uma cultura que consiste em “aprender a conviver com a diversidade de perspectivas, com a relatividade das teorias, com a existência de múltiplas interpretações de toda informação, para construir, a partir delas, o próprio juízo ou ponto de vista”. (Pozo, 2007)

²⁰ Afirmação de Alvin Toffler, na sua obra *Os novos Poderes* que completa a análise iniciada em *O Choque do Futuro* e *A terceira Vaga*.

- O importante nesta sociedade não é a tecnologia em si, mas as possibilidades de intervenção que ela proporciona através de uma cultura digital. (Coutinho e Lisboa, 2011)
- De facto hoje constatamos, em alguns pontos do globo, “a existência duma profunda segregação social com grandes domínios de exclusão gritantemente injustos”. (Silva, 2000)

Ao longo do nosso trabalho, em referência à sociedade contemporânea, de alta tecnologia, será mais frequentemente utilizada a designação Sociedade do Conhecimento (SI) sobre a qual recaiu a nossa opção, por ser também a que mais consenso reúne à sua volta. Afinal, tanto a informação, como o risco e a aprendizagem são fatores que se encontram dialeticamente relacionados, no processo de construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento.

1.2 INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICOS

Num amplo e mais abrangente contexto, a Sociedade do Conhecimento representa o espaço no qual se insere o fenómeno que nos propomos estudar. Neste quadro de referência surgem as políticas de I&D que, em Portugal segundo dados oficiais²¹, para o período de 2012-2015, têm as prioridades assentes em três patamares:

- Transparência e rigor na avaliação para a distribuição de fundos públicos.
- Aposta na excelência de pessoas e instituições.
- Continuidade na cooperação com organizações internacionais.

São também admitidos riscos conjunturais e apontadas necessidades de otimização da alocação de fundos públicos (segundo critérios exclusivos de qualidade) e procura ativa de fundos de financiamento alternativos.

Estas linhas orientadoras para a “comunidade científica” representam as políticas definidas pelo Estado, no que toca à ciência. Quanto à execução destas políticas, a missão cabe, em termos práticos à Universidade, à Indústria e às Instituições sem fins lucrativos.

“Reinventada no início do século XIX, acolhendo e internalizando então a investigação científica, a universidade mostrou ser uma instituição de extraordinário valor para a sociedade industrial” (Caraça, 2001). Hoje, embora conservando o seu monopólio na concessão de grau académico de doutor, a Universidade acaba de ser confrontada com novos desafios uma vez que, a internacionalização da investigação universitária e a

²¹ http://ciencia2012.fct.pt/files/ciencia2012_LeonorParreira.pdf

globalização enquanto rede complexa de processos (Giddens, 2005, p.24), exigem um paradigma de ensino que dê espaço a novas agências de produção de saberes, onde os cursos de pós licenciatura e os projetos de investigação possam articuladamente funcionar.

Em Portugal, os estudos de pós-graduação e investigação, como núcleos centrais de um projeto universitário ou politécnico, surgem com a Lei de Bases do Sistema Educativo/LBSE (1986). Esta moldura normativa determinou a criação das condições para a promoção da investigação científica e realização de atividades de I&D nas instituições de ensino superior conferindo ao Estado a responsabilidade de incentivar a colaboração entre as entidades públicas, privadas e cooperativas. Contudo, J. Caraça (2001) em “Os perfis da investigação científica em Portugal: um retrato da rigidez universitária”, constatou, com perplexidade, que “os perfis estão sobretudo focados sobre a investigação realizada em centros organizados das universidades portuguesas, sem refletirem atitudes e comportamentos característicos da investigação nos laboratórios públicos e nas empresas”.

Sobre a dificuldade de internacionalização das universidades europeias, G. Carvalho (2008), referiu que “As empresas devem estar envolvidas nos programas de investigação e de ensino como parceiros, e não apenas como clientes. Para enfrentar os desafios do século XXI, a investigação fundamental e a investigação aplicada devem funcionar em estreita ligação”. A autora, insistiu na necessidade de parcerias que integrem equipas empresariais, universidades e centros de investigação e na avaliação de ideias com base no critério único da excelência.

Embora exista um largo consenso em confiar à Universidade a investigação fundamental e à Indústria a investigação aplicada, enquanto a investigação temática de fins específicos, seria confiada às Instituições sem fins lucrativos (Silva, 2000)²², a realidade é que a maior parte da investigação científica nacional é realizada em Unidades de I&D financiadas e avaliadas pela FCT.

Se por um lado esse apoio às Unidades de Investigação e Laboratórios Associados, em todas as áreas científicas, tem por base avaliações internacionais periódicas a essas instituições, por outro lado, também a FCT tem o compromisso e a responsabilidade de disponibilizar informação detalhada (estatística, relatórios, etc.) com o objetivo de dar a

²² Segundo o autor, em Portugal esta distribuição de atividades e interesses pode não ser tão clara como noutros países, mas tal tendência é evidente.

conhecer os resultados da sua atividade. Estes resultados são, à partida, analisados por núcleos, relativos aos departamentos diretamente envolvidos na promoção, no financiamento e na avaliação da atividade científica e tecnológica nacional.

A importância assumida pelos investigadores leva também a que se faça uma reflexão sobre a natureza do próprio conhecimento que eles perseguem, e que se torna fulcral para a sobrevivência do sistema (Silva, 2000). Nesta linha de raciocínio, parece-nos plausível a revisão periódica dos critérios de avaliação utilizados. Pelo que nos foi dado conhecer, as atuais exigências para a atribuição dos financiamentos pela FCT, subiram de grau.

Neste mundo "globalizado", mas que funciona a diferentes velocidades, a investigação e o desenvolvimento tecnológico evoluem a um ritmo acelerado graças ao intercâmbio de investigadores, de informações e de resultados científicos que circulam de um país para outro, cada vez com maior liberdade e rapidez (UE, 2000). E aqui achamos oportuno salientar a posição de Silva (2000) ao dizer que “uma ação de extrema importância consiste em criar um diálogo intenso e empenhado entre as áreas da Ciência e Tecnologia e das Ciências Sociais e Humanas”. Não restam dúvidas - aquilo que de importante se fez para a evolução do conhecimento e avanço da própria sociedade - resulta do contributo das duas áreas.

À guisa de conclusão citamos João Caraça (2001) quanto à importância social da ciência:

É todo o conjunto e articulação de medidas e instrumentos explícitos, de interligação entre instituições que criam e usam a ciência, bem como de ligação e interacção com as políticas de outros sectores governativos, que nos dá o peso e o valor da ciência na governação da sociedade.

2 RECURSOS HUMANOS NA ESFERA DA GLOBALIZAÇÃO

- As Representações
- O Sistema Integrado e Enquadramento de Conceitos
 - Política de Formação Pós-graduada
 - Sistema de Qualificações de Alto Nível
 - Política de Inserção no Mercado de Trabalho
 - Sistema de Valorização dos RH

2.1 AS REPRESENTAÇÕES

O princípio de que as pessoas constituem o mais valioso dos recursos de qualquer organização, é o nosso ponto de partida. E para o desenvolvimento desta temática escolhemos como referência a teoria da complexidade de Morin (1982, pp. 218-219) cujo enfoque considera o ser humano como sujeito complexo, onde inteligência e afetividade não se opõem.

Assumimos, assim, uma abordagem que coloca a pessoa enquanto indivíduo e enquanto recurso, na mesma linha de confluência. Procedemos, em simultâneo, ao enquadramento do título do nosso trabalho: “Formação Avançada e Desenvolvimento do Jovem Adulto” e reforçamos a nossa convicção de que a primeira pessoa, portadora de valores, motivações, expectativas, objetivos e histórias de vida, integra a segunda, dotada de habilidades, capacidades e conhecimentos necessários para os diferentes desempenhos, num dado contexto ou organização. González Serna²³ em *Retratos de Liderança (2007)*, chega a afirmar no seu relato que “nas empresas não gerimos pessoas, convivemos com elas”.

A qualificação de recursos humanos pela via da formação avançada é uma prioridade da política científica e tecnológica nacional que visa vencer o atraso científico, reforçar as instituições de investigação, expandir a produção científica, o desenvolvimento tecnológico e a inovação.

²³ Juan Manuel González Serna, Presidente do grupo Siro, nasceu em Madrid em 1955, fez parte do grupo de vinte e cinco líderes mais relevantes da esfera empresarial de Espanha. O sucesso destes líderes foi objeto de um trabalho de investigação da autoria de Dorsch & Hernández e publicado em 2007.

A prioridade advém da necessidade de recursos humanos (RH) que respondam ao modelo atual de desenvolvimento, pautado pela competitividade e inovação. Tratando-se de RH com elevado grau de diferenciação, há muito que as universidades constituem uma boa fonte de recrutamento, independentemente da lógica ser de contato direto ou indireto entre a empresa e o mercado²⁴.

Esta lacuna relativa aos RH, poderá encontrar solução, não só mas também, “[...] através de uma política de gestão e recrutamento de RH pelas empresas, adequada a um certo tipo de relação entre a universidade e a indústria” (Muriel, 1985, cit. em Oliveira, 2000).

2.2 O SISTEMA INTEGRADO E ENQUADRAMENTO DE CONCEITOS

Seguindo o nosso mapa conceptual designado por Sistema Integrado de Desenvolvimento de Recursos Humanos de Topo, representado na figura 1, apresentamos, numa abordagem explicativa, as quatro dimensões que o compõem.

2.2.1 Política de Formação Pós-Graduada (PFPG)

A política científica nacional define as grandes linhas de orientação para a I&D e a **Política de Formação Pós-Graduada** embora determinada pelo sistema educativo (LBSE) está, de uma forma indireta, dependente da primeira. Movidas por interesses altamente competitivos em termos de qualificações de RH – sobretudo em relação à Europa sem deixar, no entanto, de contemplar o universo da globalização – remonta à última década do século passado o direccionamento das políticas nacionais, na tentativa de promover mais ativamente o ingresso de jovens licenciados no Sistema de Qualificações de Alto Nível²⁵ que integra estruturas científicas e unidades de investigação. E falamos em tentativa porque ao mesmo tempo que as instâncias governamentais anunciam que a ciência é uma área onde o país tem dado provas claras de competitividade internacional e exaltam um crescimento quantitativo muito significativo

²⁴ Chiavenato (op.cit.) na abordagem sobre fontes de recrutamento, admite estas duas formas.

²⁵ A FCT atribui através de concursos públicos e administra, direta ou indiretamente, um grande número de modalidades de bolsas para apoio à formação de recursos humanos a nível avançado. As bolsas atribuídas em maior número são as de Doutoramento (BD) e Pós Doutoramento (PD).

da produção científica/tecnológica, sentem-se obrigadas a reconhecer que este fenómeno acontece, apesar do baixo financiamento por investigador e decréscimo do orçamento de C&T a partir de 2009²⁶.

2.2.2 Sistema de Qualificações de Alto Nível (SQAN)

Uma vez ingressados no **Sistema de Qualificações de Alto Nível** os formandos iniciam um processo de aprendizagem mais ou menos longo consoante a tipologia da pós-graduação em causa. Encontra-se envolvido neste processo, o património de experiências relacionadas com as trajetórias pessoais, académicas e profissionais dos sujeitos. Trajetórias, em parte, definidas em função das características sociais e demográficas dos sujeitos, sendo elas próprias, à partida, as condicionantes de ingresso neste sistema. Aqui se encontram alojadas as expetativas e motivações geralmente centradas no fator profissional. Este é também o espaço onde se desenvolve o sistema de relações interpessoais que engloba não só as relações entre os pares (enquanto atores num mesmo palco de desenvolvimento de saberes e produção de conhecimento) mas também, as relações com os orientadores (esses grandes mestres e catalisadores motivacionais) e com os restantes elementos que integram a comunidade local (apesar de estes últimos não caberem no âmbito deste trabalho). Embora nem sempre, a atividade pode corresponder à via de obtenção de um grau académico, pelo que convém lembrar que “[...] A investigação é por natureza essencialmente transdisciplinar; e é o projecto, ou o programa, o seu padrão em termos de classificação” (Caraça, 2001).

2.2.3 Política de Inserção no Mercado do Trabalho (PIMT)

Superadas as dificuldades e concluídas as formações cabe à **Política de Inserção no Mercado do Trabalho** estimular a integração dos pós-graduados no sistema produtivo. Os sujeitos, agora credenciados com maiores níveis de graduação, trazem expetativas referentes à profissão e constituição de família e na maior parte das vezes vêm com um propósito definido em termos de futuro. Quando, por qualquer razão, essas expetativas saem defraudadas surgem, naturalmente, constrangimentos de ordem pessoal e social, uma vez que, a transição para o sistema de valorização fica, então, comprometida.

²⁶ Informação recolhida no relatório “Ciência 2012” da Secretaria de Estado da Ciência.

É, portanto, indispensável que as políticas de emprego estejam em consonância com os sistemas de formação a este nível por três importantes razões:

A primeira está relacionada com o compromisso dos poderes públicos no sentido de darem cumprimento a um plano que se supõe estratégico, mantendo, a todo momento, o envolvimento na “promoção de um esforço de antecipação na gestão do emprego e dos recursos humanos, bem como em responsabilizarem empresas com esta nova função” (Parente, 2004).

A segunda reporta-se à necessidade de responder a novas exigências do setor produtivo que já não se satisfaz apenas com os saberes teóricos, técnicos e científicos, característicos das formações tradicionais. Aos sujeitos, são agora solicitados “instrumentos transversais que lhes permitam a aprendizagem de saberes procedimentais transmitidos na ação e orientados para a ação e saberes relacionais capazes de alargar as capacidades de interagir, comunicar e cooperar” (Parente, 2004).

A terceira tem a ver com a configuração do novo paradigma de trabalho que privilegia a integração, a diversificação e os RH qualificados exigindo por parte destes “capacidade de fazer face aos imprevistos, flexibilidade de atividades e resolução de problemas” (Parente, 2004).

2.2.4 Sistema de Valorização de RH

No final, o **Sistema de Valorização de RH** completa o anel sistémico. Assim, ao conseguir uma oportunidade de ingresso neste sistema, é permitido ao sujeito ver reconhecidas as suas habilitações, qualificações e competências para o trabalho e, consequentemente, acreditar na possibilidade de realização dos seus projetos pessoais.

No que refere às habilitações académicas/literárias, sabemos que correspondem à conclusão do ciclo de estudos pós graduados pela via de defesa de tese ou dissertação, em ato público, e à atribuição do respetivo grau académico mediante passagem de diploma e carta de curso correspondentes. São também reconhecidos os estudos pós graduados que não conferem grau, através de certificação passada pelo diretor da respetiva Unidade Orgânica. As habilitações literárias estão consignadas a nível nacional, pela Direção Geral da Administração e Emprego Público (DGAEP) que, em 2004, atualizou a tabela que atribui um código a cada ciclo de estudos académicos, como representado no quadro seguinte.

Quadro 1 - Ciclos de Estudos Acadêmicos

Código	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS
01	MENOS DE 4 ANOS DE ESCOLARIDADE
02	4 ANOS DE ESCOLARIDADE (1.º ciclo do ensino básico)
03	6 ANOS DE ESCOLARIDADE (2.º ciclo do ensino básico)
04	9.º ANO (3.º ciclo do ensino básico)
05	11.º ANO
06	12.º ANO (ensino secundário)
07	CURSO TECNOLÓGICO/PROFISSIONAL/OUTROS (Nível III)*
08	BACHARELATO
09	LICENCIATURA
10	PÓS-GRADUAÇÃO
11	MESTRADO
12	DOUTORAMENTO
13	CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA
99	HABILITAÇÃO IGNORADA

* Nível III : Nível de qualificação da formação (c/ equivalência ao ensino secundário)

Neste modelo, as credenciais emitidas pelas instituições acadêmicas representam a chave de ingresso no sistema.

Quanto às qualificações profissionais constituem tema obrigatório no contexto das políticas educativas e empresariais adequadas às economias com base no conhecimento. Por envolver alguma complexidade e polémica, vários autores defendem que o conceito de qualificação (e a questão da sua aquisição) “deve começar por uma avaliação da sua construção social”. Nesta linha estão posicionados Rigby & Sanchis (2006) que argumentam o fato de normalmente, a abordagem deste tema estar centrada nas suas dimensões técnica/profissional. Defendem que “a avaliação, a identificação e o desenvolvimento das qualificações não devem ser vistos como processos essencialmente objetivos [...]”. Dão como exemplo a questão da construção social numa perspectiva laboral em que trabalhadores e empregadores, enquanto entidades envolvidas numa relação de trabalho²⁷, têm naturalmente, posições distintas quanto ao conceito de qualificação. Assim, os trabalhadores definem uma “qualificação efetiva”, ampla, onde são contemplados conhecimentos, capacidades e experiências anteriores, definidoras de toda uma trajetória profissional e de vida a que estão associados. Do lado dos empregadores surge uma definição de âmbito restrito designada “qualificação nominal”, resumida a uma análise do posto de trabalho, apenas com base em requisitos funcionais,

²⁷ H. Maturana (2002) defendeu que “as relações de trabalho, não são relações sociais porque elas se fundem no compromisso de cumprir uma tarefa e, nelas, o cumprimento da tarefa é a única coisa que importa. [...] Para adotar o compromisso de trabalho é *essencial* que os participantes sejam pessoas, seres multidimensionais, mas uma vez assumido o compromisso, o fato de os participantes serem pessoas e terem outras dimensões relacionais não tem nenhuma pertinência”.

sendo esta a qualificação a que se dispõem recompensar. O que não podemos ignorar é que a diferença entre os dois tipos de qualificações pode ser influenciada por vários fatores, em circunstâncias muito concretas, sobretudo pelas relações de poderes, numa dada realidade empresarial²⁸.

Sobre a perspectiva construtivista considerada na primeira definição, quase se pode dizer que funcionou como alavanca na substituição do tradicional conceito de qualificações, pelo conceito de competências²⁹ que há mais de três décadas já vem sendo referido no campo da gestão de recursos humanos.

Oriunda do ambiente empresarial francês, a noção de competência ganha maior força por estar focada em “novos atributos pessoais e profissionais do trabalhador e de ter o mérito de recuperar uma dimensão pouco estudada dos processos de qualificação, isto é, a dimensão subjetiva do trabalho” (Dultra e Bastos, 2009). Por conseguinte, o critério de seleção não é mais a escolaridade, mas o “ter capacidade para”, “ser capaz de” mobilizar efetivamente os saberes para um desempenho laboral eficaz (Parente, 2004).

Pelo exposto, corroboramos com a ideia de que a competência é a capacidade para combinar recursos endógenos e exógenos, concretizando-se em saberes em uso.

Ainda que de forma breve não podemos deixar de referir, o conceito de “competências transferíveis”, como competências “aplicáveis a todas, ou quase todas, as várias tarefas em que o indivíduo pode estar envolvido em atividades produtivas da sociedade contemporânea” (Pereira, 2007). O autor considera serem estas tão ou mais importantes que as competências específicas associadas às profissões, além de serem, geralmente, mais valorizadas pelos empregadores. Respondendo às necessidades geradas pela sociedade contemporânea, essas competências fazem parte dos *curricula* de instituições de ensino superior em quase todo o mundo e visam (Machado, 2003, citado por Pereira, 2007) desenvolver competências pessoais (aprender a aprender) e sociais (resolução de problemas em grupo).

Na verdade, novas exigências no mundo do trabalho no sentido da globalização, vieram transformar a atitude do ensino universitário que subestimava competências como a pró-atividade, o pensamento construtivista e o espírito crítico. De igual modo, as emoções, no

²⁸ Rigby & Sanchis (2006) afirmaram que, em termos gerais, quanto mais democráticas forem as políticas da empresa, menor será a diferença entre qualificações efetivas e nominais.

²⁹ Na nova lógica de trabalho flexível, mais do que ser qualificado, interessa saber combinar e utilizar em cada contexto concreto, os conhecimentos adequados.

mundo empresarial, são agora vistas como estímulo no envolvimento e comprometimento dos colaboradores. Estão envolvidas no conceito de “organizações autenticizóticas”, criado por Kets de Vries³⁰.

Lembramos Maskill & Race (2005, cit. por Pereira, 2007) quando descreveram que **no século XXI, o maior desafio para os licenciados será gerir a sua relação com o trabalho e com a aprendizagem**. O que requer competências de negociação, planeamento de ação e trabalho em rede, além de qualidades como autoconsciência e confiança. São competências transferíveis, para gerir processos e não competências funcionais específicas como na sociedade industrial.

No sistema descrito, enquadrámos conceitos da área dos RH, cientes de que ali concretizam-se políticas e atingem-se objetivos, sob forma de resultados. São estes que, num processo de retroação, vão retornar ao sistema e contribuir para a sua manutenção numa lógica de sistema integrado.

Ancorados nesta lógica e em jeito de síntese, podemos dizer que da interação entre os quatro (sub)sistemas apresentados, resulta a razão de ser da política científica definida como estratégia inicial. Com efeito, concordamos com Caraça (2001) quando afirmou que o destinatário da política científica é a sociedade em geral, as suas instituições económicas, políticas e culturais, ou seja a organização societal.

Recordamos que em relação ao comportamento do ser humano nas organizações, Chiavenato (1983, p.58) também considera a complexa natureza do homem – ser transaccional, voltado para objetivos e atuando como sistema aberto. De nossa parte impõe-se acrescentar que tal comportamento assume contornos de maior complexidade quando nos encontramos perante a intensificação das relações sociais de escala mundial que, segundo Giddens (2000, p.45), definem o contexto de globalização. Quanto à estratégia governamental em priorizar a formação avançada, “[...] o potencial impacto positivo pode ser reforçado se providenciar o acesso ao mercado de trabalho de recursos humanos altamente especializados e móveis” (P. Europeu, 2002, cit. por J.A.Pacheco 2003).

Sobre esta matéria, fazemos referência a um estudo³¹ realizado anualmente, a nível internacional, que tem a população activa como público-alvo e cujo objectivo é conhecer a

³⁰ Professor e consultor na área de liderança e recursos humanos. Enquanto investigador, identificou “insalubridade psicológica” em organizações e em contraposição, Kets de Vries criou as organizações autenticizóticas como potencialmente mais produtivas e amigas dos colaboradores.

³¹ Kelly Global Workforce Index (2011). *A Mobilidade do Talento e o Futuro do Trabalho*.

opinião da população sobre temas relacionados com o trabalho. A conclusão do último ano foi a seguinte:

À medida que a população se globaliza cada vez mais, os empregadores viram-se crescentemente para o mercado internacional, na procura de talento. Tal como o dinheiro e o capital circulam livremente pelo globo, também o capital humano se está a transformar num fenómeno global. E os trabalhadores respondem, através de uma vontade acrescida de expandir os seus horizontes pessoais na procura de trabalho.

Parece-nos encontrar, neste capítulo, importantes pontos de reflexão que se prendem com o próprio objetivo da formação pós graduada, com a importância da pedagogia de excelência e com a necessidade de implementação de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida.

3 A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

- Conceito
- Diagrama de Aprendizagem ao Longo da Vida
 - Fases da Vida
 - Motivações
 - Inteligências

3.1 CONCEITO

Desenvolver este tema exige admitir, desde logo, que aprendizagem e competência representam as duas faces de uma política de educação e formação baseada na economia do conhecimento. Edward Toman³², ao definir a aprendizagem como sendo uma acção intencional para um objectivo, coloca-a como um imperativo para a vida

³² Este autor defendeu que o sujeito não aprende casualmente ou de uma forma caótica. Quando se aprende há um empenhamento. Há um desejo de aprender e dar significado ao comportamento. Tolman introduziu o conceito de mapas cognitivos na aprendizagem do indivíduo.

em termos de presente e futuro. Quanto à competência entendemos manifestar-se como uma ambição, no combate a situações de exclusão, numa sociedade onde “o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2004).

Este é também o universo, onde se constata que “a marginalização anda a par com a excelência” Pourtois & Desmet (1997), razão pela qual se impõe aumentar a exigência no que respeita à prática pedagógica enquanto “construção que se elabora permanentemente numa perspectiva do desenvolvimento do indivíduo e no respeito pelos outros e pelo ambiente”[...] (Pourtois & Desmet, 1997).

Este cenário obriga a repensar o papel dos RH nos atuais sistemas de produção (bens, serviços, ciência, conhecimento, etc.) e a avaliar a emergência das necessidades, em tempo real. Mais do que isso, obriga a repensar o papel do indivíduo (e em particular o jovem adulto) nessa mesma sociedade onde o emprego (crescentemente escasso) representa apenas uma das suas variadas dimensões; onde a esperança de vida à nascença coloca em circulação, cada vez mais pessoas em situação de reforma; onde em termos demográficos a pirâmide etária se apresenta invertida e onde é claro ser a incerteza, a única certeza que se tem.

Parece-nos que a lógica de formação do indivíduo, baseada na aquisição de competências para o trabalho, tendo como horizonte apenas o desempenho profissional, deve dar lugar a uma lógica mais integrada, de preparação do indivíduo para a vida. Isto é, alargando esse horizonte a outras importantes dimensões como o estudo e o lazer e, ao mesmo tempo, conferir um sentido mais prático aos valores da ética e da solidariedade. Para a assunção de tais princípios consideramos, poder ser, a aprendizagem ao longo da vida (ALV) um valioso instrumento.

Neste propósito, Pourtois & Desmet (1997) vêm alertar que “os potenciais de evolução não se basearão somente num aumento dos conhecimentos científicos e técnicos, mas também nas pessoas com os seus recursos humanos suscetíveis de serem mobilizados”. Esta forma de abordar as competências das pessoas em termos individuais, reporta-nos à reflexão sobre o verdadeiro significado do conceito de **ALV**, definido como **“toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”**.

O fato deste conceito ter surgido no contexto da Estratégia Europeia para o Emprego, pode ser a razão dos programas de ALV parecerem restringir a sua aplicação à dimensão relacionada com o fator empregabilidade, muito embora contemple os diferentes modos (formal, não formal e informal) e todas as fases de possível aprendizagem (em qualquer momento da vida), advogando também o desenvolvimento pessoal, cívico e social.

Perante tão nobre desafio, em 2006 o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia recomendaram aos estados-membros o desenvolvimento de competências essenciais para todos, no contexto das respetivas estratégias de aprendizagem ao longo da vida. Criaram um Quadro de Referência Europeu onde constam oito competências essenciais (cognitivas e sociais) definidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto e aplicáveis a todas as pessoas.

Portugal beneficia de programa europeu de ALV que está em vigor de 1 de Janeiro de 2007 a 31 de Dezembro de 2013 contemplando, a educação escolar, ensino superior e formação avançada, educação e formação vocacional e educação para adultos.

Sobre este último ponto cabe-nos particular referência a Jack Mezirow (1978, 1991, 1997) que na linha de desenvolvimento do indivíduo em contexto de aprendizagem defendeu a teoria transformativa ou *aprendizagem transformativa* cuja perspetiva assenta não na adição de conhecimentos aos já existentes, mas sim na transformação de esquema de sentido. Isto obedece a um processo que o aprendente deve dar início refletindo criticamente sobre as suas experiências (crenças, atitudes, reações emocionais, etc.), rumo à construção de uma nova visão da realidade. A transformação ocorre quando os pressupostos das aprendizagens anteriores deixam de ter validade, como resultado da análise crítica. Para Mezirow, este é o modo específico de aprendizagem na fase adulta.

Em termos de desenvolvimento, ao adulto é requerida uma capacidade progressivamente crescente de validar a aprendizagem anterior, por via de análise crítica de resultados. Assim, tudo o que levar o indivíduo a perspetivas mais inclusivas, diferenciadas, permeáveis (aberta a outros pontos de vista), a validade do que resultou do discurso racional, ajuda o desenvolvimento do adulto (Mezirow, 1991).

Sitoe (2006) declarou que “a aprendizagem ao longo da vida significa que, se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre”. O autor, acrescentou ainda que “As pessoas devem ter meios para continuar a aprender, interagindo com o mundo e recebendo ajuda dos agentes de aprendizagem”, a nosso ver, participando em atividades estruturadas que

permitam o desenvolvimento pessoal, a integração social e o exercício da cidadania plena.

Tais propósitos levaram-nos a conceber um modelo concetual que excluísse qualquer ideia redutora e que integrasse, tanto quanto possível, a definição inicial de ALV. Desse registo fazem parte fatores intrínsecos e fatores extrínsecos ao sujeito aprendente que, em conjugação, promovem a aprendizagem rumo aos objetivos preconizados.

3.2 DIAGRAMA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Os fatores extrínsecos estão relacionados com os meios para continuar a aprender (por nós sublinhados na citação de Siteo). Referem-se aos recursos materiais e estruturas. Mais concretamente às escolas, universidades, institutos, empresas e instituições sem fins lucrativos, onde se desenvolvem os processos de aprendizagem. Incluem também os “agentes de aprendizagem”, enquanto pessoas singulares disponíveis para orientar os aprendentes. Estes fatores são da responsabilidade do sistema educativo cabendo-nos esclarecer que o seu desenvolvimento não está inserido no âmbito do nosso trabalho, razão pela qual nos limitamos a esta breve referência.

Quanto aos fatores intrínsecos, assim designados por pertencerem ao património psicossocial do sujeito, estão relacionados com o desejo de aprender, igualmente por nós sublinhado na citação. Aparecem representados na figura 3 por três eixos em interceção: o das Motivações, o das Inteligências e o das Fases da Vida.

A construção do **Diagrama de Aprendizagem ao Longo da Vida** visa reforçar a ideia de que o funcionamento do sistema numa ótica desenvolvimentista, só é possível mediante pessoas que, independentemente da fase de vida, se apresentem motivadas para a competência e com projeto ou projetos em áreas que considerem de interesse pessoal. Parece-nos ser oportuno realçar aqui a importância do acesso a uma pedagogia de excelência³³ ao longo da vida. Só neste caminho é possível estruturar sujeitos aprendentes capazes de serem eles próprios os promotores das suas aprendizagens num contexto formal, não formal ou informal.

³³ Pourtois & Desmet (1997) em relação à educação no século XXI, defenderam que uma base pedagógica sólida, estrutura a pessoa por isso, o grande desafio é formar sujeitos-autores pois “vale a pena lutar contra o sentimento de impotência, para (re)criar projetos de vida, para (re)instalar uma ambição positiva na acção presente. [...] A dinâmica da acção, quando desencadeada, vai transformar ela própria o sujeito, vai revelá-lo num processo que pode parecer fecundo, porque produtor de um sentido novo da vida”.

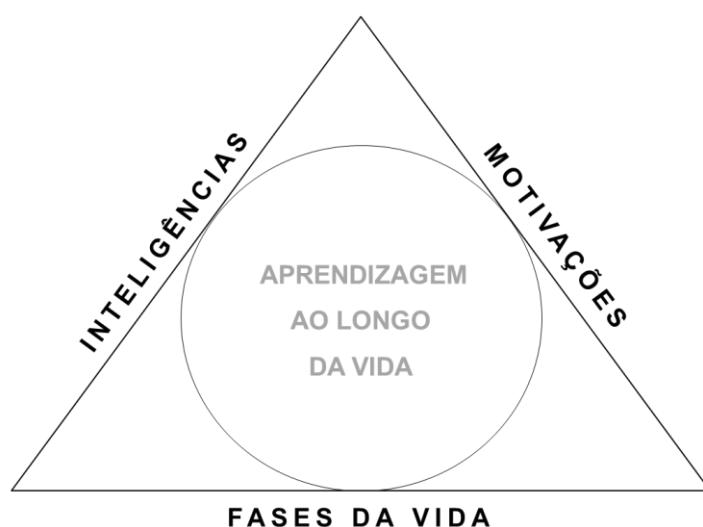


Figura 3 - Diagrama de Aprendizagem ao Longo da Vida

3.2.1 Fases da Vida

Ao longo do ciclo vital, são as grandes mudanças que definem as fases de infância, adolescência e vida adulta sendo esta última, a fase mais longa de todas. H. Bee (1997) sublinhou que, embora utilizando uma classificação arbitrária podemos segmentar os anos de vida adulta em três períodos, sendo que o primeiro abrange os anos dos 20 aos 40, não havendo dúvida de que neste período os adultos estão no seu auge físico e cognitivo. É precisamente neste período que se enquadra a população de estudantes de pós graduação, em estudo, razão que nos leva a uma abordagem centrada no desenvolvimento do jovem adulto³⁴. Marchand (2001), adverte, no entanto, não ser possível estudar-se os diferentes períodos de desenvolvimento, sem os articular entre si e que o período de vida adulta, não é totalmente independente dos períodos que o precedem.

São diversas as perspectivas que analisam o desenvolvimento humano em termos psicológicos. Têm subjacentes diferentes concepções de desenvolvimento e, configuram teorias (psicanalíticas, cognitivas, humanística, de aprendizagem). Segundo Helen Bee (1997):

³⁴ A fase de jovem adulto compreende o período de vida entre os 20 e os 40 anos; a fase da meia idade compreende o período de vida entre os 40 e os 60 anos e a fase final da vida adulta compreende o período de vida dos 60 aos 70 anos (Levinson et al., 1978). Este período é considerado separado do período considerado fase do idoso, que decorre dos 70/80 anos até ao fim da vida.

Nenhuma dessas teorias é capaz de responder de maneira adequada, por todas as evidências disponíveis, sobre o desenvolvimento humano, mas cada uma delas oferece conceitos úteis e cada uma pode propiciar um arcabouço no qual podemos examinar o *corpus* da pesquisa.

Embora desenvolvimentista a *perspetiva do ciclo de vida* é, segundo Marchand, portadora de uma concepção mais fraca de desenvolvimento. Contudo, para este nível de reflexão decidimos adoptá-la por tratar-se de um modelo amplamente trabalhado, desde os anos 70 do século passado, por Baltes e seus colaboradores. Estes teóricos assumem, em termos gerais, que o desenvolvimento se efetua ao longo de toda a vida (desde o nascimento até à morte), caracteriza-se por perdas e ganhos³⁵, não constituindo a vida adulta e a terceira idade fases necessariamente caracterizadas por estagnação ou declínio intelectual (Marchand, 2001, p.13).

Os investigadores em referência em contraponto a posições piagetianas advogam uma concepção de desenvolvimento multidirecional (devido às múltiplas vias por onde o desenvolvimento se efetua), multidimensional (o desenvolvimento ocorre nas dimensões física, intelectual e social) e contextual (o papel do contexto é determinante no desenvolvimento enquanto resultado de interações complexas entre os sujeitos e o ambiente em que vivem).

Podemos concluir que esta perspetiva ofereceu um importante contributo à Psicologia do Desenvolvimento ao evidenciar que “a vida adulta possui características evolutivas específicas, com mudanças que podem ter a mesma importância e intensidade do que as que caracterizam os períodos que a precedem” (Marchand, 2001).

Além disso, “Nenhum período da vida possui uma importância prioritária: um certo número de processos poderia não se desenrolar desde o nascimento, mas aparecer apenas em períodos mais avançados da vida” (Vandenplas-Holper, 2000).

³⁵ Com expressão, por exemplo, na sabedoria.

3.2.2 Motivações

Quando se aborda o tema motivação numa perspetiva cognitivista, sabe-se que o objeto de estudo está centrado no sujeito e no seu comportamento dando relevo à sua história pessoal e aos seus projetos de vida.

A concretização dos motivos, depende de um sistema de meios-fins, com o recurso a atividades que, “por se situarem entre os motivos e os objetivos ou finalidades a alcançar, constituem o vasto campo de interesses” (Abreu, 2002).

Assim, importa recordar que, na ALV, o objetivo é melhorar conhecimentos, aptidões e competências, como proposta de bem-estar psicológico global para o indivíduo. Encontram-se aqui envolvidas necessidades que podendo ser de ordem social, cognitiva, afetiva ou cinestésica, são identificadas pelo próprio sujeito, como áreas a aperfeiçoar, através de um processo potenciador de realizações humanas, tais como “[...] a capacidade de auto-desafio, o empenho, a persistência, o envolvimento motivacional e a orientação para a tarefa e para a mestria” (Faria, 2002a, citado por Faria, 2008).

Com efeito, o enquadramento que aqui fazemos das competências em termos de conceções pessoais encontra-se bem explorado na definição de Faria (2008) sobre competência como “um conjunto de perceções, juízos e avaliações, de todos e de cada um de nós, acerca das capacidades intelectuais, aceitando-se a sua influência determinante, nos variados contextos de existência, particularmente nos de realização”.

Assim, não é difícil admitir que os fatores motivacionais para uma aprendizagem, em qualquer fase do ciclo vital, correspondem essencialmente ao desafio por parte do sujeito em acreditar que, perante situações em que é posto à prova, ele é capaz de dar excelentes respostas, ao acionar os recursos e ao desenvolver as capacidades que detém.

Temos aqui envolvido o conceito de autoconfiança como requisito básico na formação de indivíduos na condição de “aprendizes mais flexíveis, eficazes e autónomos [...]” (Pozo e Postigo, 2000, citado por Pozo, 2007).

Bergen & Dweck (1989) (citados por Faria, 2008), concetualizaram, em termos de objetivos, um modelo “ideal” de motivação (compreensivo ou explicativo) que pela sua pertinência, resumimos no seguinte quadro.

Quadro 2 – Motivação/Modelo Compreensivo

Ações	Fatos
Organizar	Fenómenos complexos passíveis de pronta identificação, compreensão e percepção
Explicar	O comportamento de uma forma clara
Apresentar	Razões e motivos da sua concorrência
Prever	Comportamento futuro
Fornecer	Pistas e incentivos para a investigação

Adaptação do modelo de Bergen e Dweck

A aplicação deste modelo deve permitir saber, num dado momento, “o que está a acontecer, porque é que está a acontecer, o que acontecerá a seguir e de que modo se pode descobrir mais sobre o fenómeno” (Faria, 2008, p.55). A autora identifica no modelo de Bergen & Dweck, características comuns ao modelo das concepções pessoais de inteligência (CPI), razão pela qual admite, poder este, vir a posicionar-se como um “modelo organizador e integrador de vários construtos no domínio da motivação”³⁶.

3.2.3 Inteligências

Como forma de apresentação podemos dizer que a inteligência, é plural em termos de conceito, é excecionalmente variada, altamente dinâmica, completamente distinta e marcante quanto ao comportamento adaptativo. Enquanto tema de discussão, encontra aplicação tanto na psicologia e educação, como na neurociência e gestão.

A perspetiva cognitiva-comportamental investiga o modo como a inteligência se desenvolve, mantém e declina, ao longo do ciclo vital. Em termos de ALV³⁷ optamos por

³⁶ Este modelo que, será descrito adiante, é capaz de reunir num mesmo quadro conceptual outros construtos afins da motivação, tais como os objectivos de realização, o auto-conceito, a auto-estima, a auto-eficácia e as atribuições e respectivas dimensões causais (Faria, 2007).

³⁷ Por se tratar de uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida onde a idade é considerada uma variável independente, não incluímos neste capítulo um outro modelo contemporâneo de inteligência, que está relacionado com o pensamento pós formal e a idade adulta. Por isso, vai ser desenvolvido no capítulo seguinte deste trabalho.

abordar o fator inteligência, de três formas, algo diferentes. Uma a considerar as concepções pessoais de inteligência, isto é, a encarar “a inteligência do ponto de vista das percepções, concepções ou teorias que cada um constrói ao longo do ciclo de vida” (Faria, 2008). Outra, a elevar a teoria das inteligências múltiplas explorando o facto de – independentemente da fase de vida – poderem surgir no percurso do indivíduo, necessidades de variação das áreas de interesse em termos de aprendizagem passando a dinamizar, inteligências até então adormecidas e não estimuladas³⁸. Uma terceira referente à Inteligência Emocional.

Sobre este tema é já consensual a existência de várias inteligências. Howard Gardner (1943) revolucionou com a sua Teoria o modo de pensar a inteligência, até ali considerada única, estagnada e passível de quantificação. Gardner (1983) entende por inteligência a *“capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários”*.

O autor aborda a inteligência humana como um conjunto de formas responsáveis pela grande diversidade de pensamento e comportamento das pessoas considerando a existência de várias facetas: talentos, capacidades e habilidades mentais a sustentarem a sua Teoria que actualmente integra nove inteligências, entre cognitivas, sociais, artísticas e cinestésicas.

O reconhecimento de inteligências múltiplas permite ao sujeito admitir outras possibilidades de realização, por via de aprendizagem.

Na verdade, as duas primeiras abordagens parecem reunir alguns pontos de convergência, uma vez que, Faria (2008) ao referir a inteligência enquanto atributo humano assumiu que “não basta possuir capacidade intelectual “objectiva” – tal como é avaliada por testes ou outras formas de avaliação – sendo também necessário concebê-la de forma dinâmica, como um conjunto de habilidades e competências suscetíveis de actualização e desenvolvimento ao longo das várias situações de realização ou de desempenho com que nos confrontamos”. Esta perspetiva vai ser objeto de maior desenvolvimento neste trabalho.

Independentemente da fase da vida, um outro modelo de inteligência temos ainda de referir por estar relacionado com as emoções e os sentimentos das pessoas sendo, por

³⁸ Parece-nos importante esta abordagem, na medida em que ao longo do ciclo vital é provável a mudança de canalização de interesses ocupacionais, seja por mera vontade de mudança, seja pelo surgimento de eventualidades que a isso obriguem (exemplos: acidentes pessoais, requalificação profissional, emigração compulsiva).

isso, crucial para o desempenho com êxito. Falamos da inteligência emocional que tem como ideia central a forma como as pessoas se gerem a si próprias e se relacionam com quem as rodeia. Daniel Goleman (2000) ao investigar o papel das emoções no comportamento humano vem redefinir o significado de ser inteligente, afirmando estar em posse de resultados de estudos empíricos que confirmam com uma precisão nunca antes atingida, o quanto a inteligência emocional é importante para o êxito.

O autor define inteligência emocional como “a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações”. Refere ainda que esta é distinta, embora complementar da inteligência académica, com características puramente cognitivas medidas pelo QI. O nível de inteligência emocional “não é geneticamente fixo nem se desenvolve apenas nos primeiros anos de vida. Ao contrário do QI, que pouco muda após a adolescência, a inteligência emocional é em grande medida assimilada e continua a desenvolver-se ao longo da vida, à medida que aprendemos com as nossas experiências” (Goleman, 2000).

A inteligência emocional pode, portanto, ser objeto de aprendizagem ao longo da vida. Ao nível individual, atuando sobre os elementos que a compõem podendo estes ser identificados, avaliados e melhorados. Ao nível de grupo a exigência incide sobre a dinâmica interpessoal capaz de tornar as equipas mais inteligentes.

Um quadro de competência emocional³⁹ elaborado pelo autor, contempla a competência pessoal (autoconsciência, auto-regulação e motivação) e a competência social (empatia e competências sociais) de uma forma sucinta e esclarecedora.

Dando continuidade à abordagem inicial, a adaptação do modelo compreensivo ao modelo das Conceções Pessoais de Inteligência de Dweck, permite definir e caracterizá-lo, apresentando duas perspetivas – estática e dinâmica – cuja finalidade é dar prosseguimento a diferentes objetivos de realização em ambiente académico.

³⁹ Recomendamos a consulta deste quadro (op. cit. 2000, pp. 34-35)

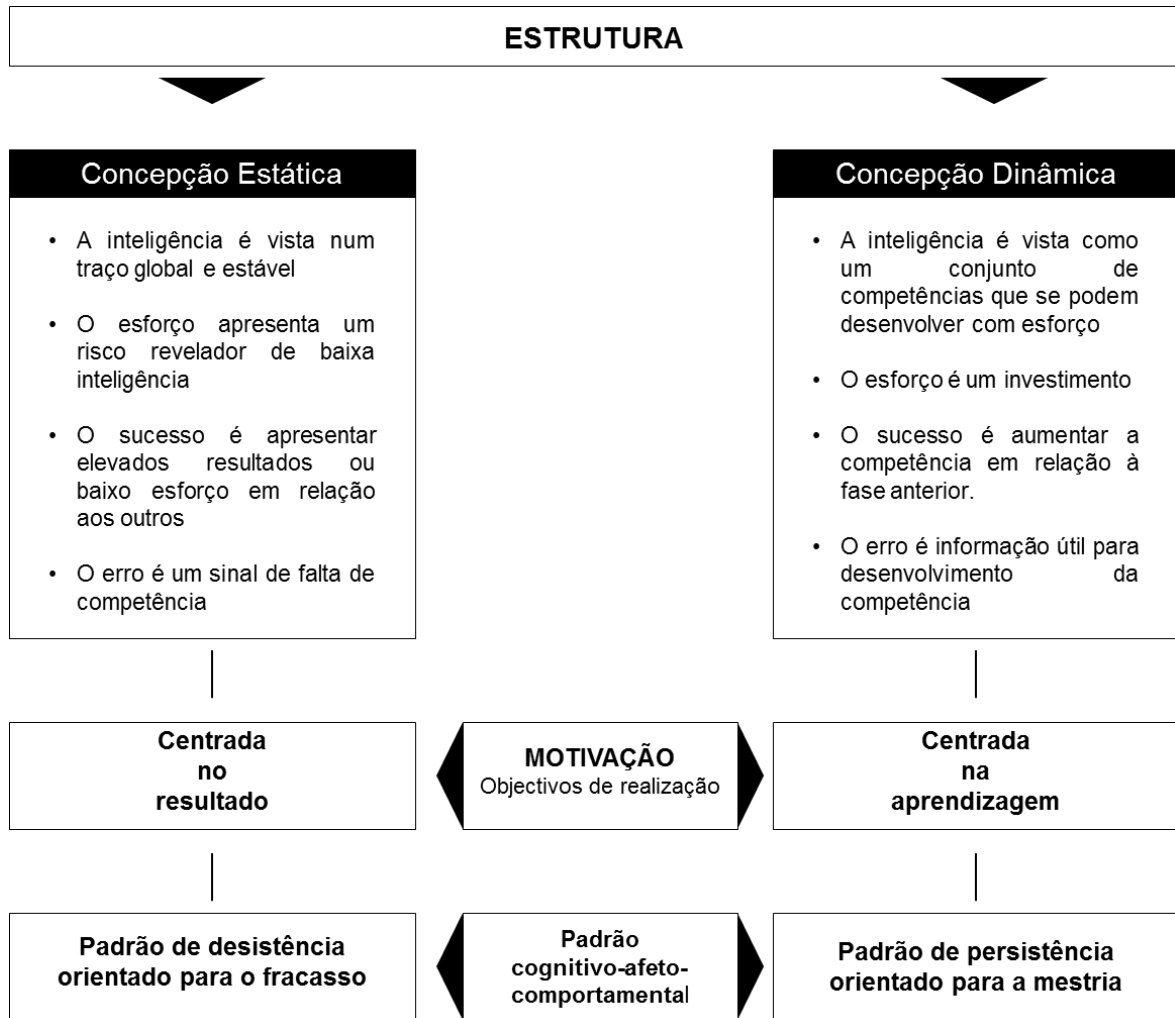


Figura 4 - Concepções Pessoais de Inteligência
Adaptado do Modelo de Bergen e Dweik (1989, in Faria 2008)

De registar que a adoção de determinada concepção pessoal de inteligência surge como resultado de um processo de desenvolvimento, provavelmente influenciado por certas características dos contextos de existência.

Faria, (2008), define o conceito de CPI estática e dinâmica, apresenta um quadro comparativo das características de cada uma delas e sistematiza o modelo de Bergen & Dweck em três níveis do qual adaptamos o esquema representado na figura 4.

As concepções pessoais de inteligência possibilitam organizar, integrar e conferir sentido às experiências dos sujeitos. Podendo as CPI ser a nível de estrutura, estática ou dinâmica, como já referimos, a adoção de uma ou de outra posição por parte dos sujeitos conduz a motivações centradas em objetivos de realização distintos. No primeiro caso os

sujeitos movem as suas ações para objetivos de realização centrados nos resultados e mais facilmente desenvolvem sentimentos de fracasso e adotam padrões comportamentais de desistência, face às dificuldades.

Ao contrário, os sujeitos cujas ações se centram na aprendizagem, têm uma concepção dinâmica da inteligência e optam por objetivos de realização mais adequados para o desenvolvimento da motivação, da competência e do desempenho. Isto acontece “mesmo que os indivíduos se deparem, durante o processo, com dificuldades, obstáculos e possibilidades de cometer erros” (Faria, 2008), demonstrando assim, orientação para a persistência e para a mestria. Tal como defende Faria as concepções dinâmicas acerca de vários atributos, intelectuais ou sociais podem ser consideradas mais adaptativas quando se trata de promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social.

Em suma, independentemente da idade ou fase da vida em que o indivíduo se encontre, o início, o prosseguimento (com ultrapassagem de obstáculos) e a conclusão bem sucedida de um processo de aprendizagem, dependem sempre das características pessoais do aprendente. Principalmente das motivações que impelem o indivíduo em direção ao objetivo e das inteligências traduzidas em atitudes positivas.

4 O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO

- O Conceito
- A Tarefa de Desenvolvimento
- Aspetos da Cognição da Fase Adulta
 - A Perspetiva Pós-formal
 - Modelo Dialético de Desenvolvimento
 - Modelo Relativista de Desenvolvimento
 - A Teoria Triárquica de Inteligência de Robert Sternberg

4.1 O CONCEITO

O desenvolvimento do ser humano decorre de um processo de construção ativa e permanente, nas relações que o indivíduo estabelece com o ambiente físico e social.

Em abordagens anteriores fizemos alusão a diferentes fases do desenvolvimento humano. Passamos agora para o campo mais específico da psicologia do desenvolvimento ao longo da vida⁴⁰.

A investigação ligada ao ciclo de vida, aponta uma mera mudança das expectativas sociais à medida que avança a idade concebendo, as fases do ciclo de vida de uma forma horizontal – com sucessão umas às outras sem correlação entre si – não configurando, portanto, uma perspetiva de desenvolvimento. Porém, outras teorias enfatizam “alguma espécie de desenvolvimento, alguma espécie de reestruturação sistemática das habilidades ou características dos indivíduos que ocorre à medida que aumenta a sua idade” (Helen Bee, 1997, p.59). Ancorados nesta última perspetiva vamos agora direccionar a nossa reflexão à população em estudo.

A inclusão deste capítulo na nossa investigação, advém do propósito inscrito desde o início, no título do trabalho e surge como forma de responder a preocupações de ordem concetual, perfeitamente legitimadas quando o nosso foco são pessoas no início de uma

⁴⁰ A psicologia do desenvolvimento ao longo da vida conheceu um notável crescimento a partir dos anos 60-70, do século passado. Tradicionalmente os estudiosos do desenvolvimento psicológico analisaram o crescimento da criança e do adolescente, defendendo a maioria dos autores que o desenvolvimento terminava antes da vida adulta, durante a qual aparecia um crescente e inevitável declínio (Marchand, 2001).

fase (adulta) de desenvolvimento que se adivinha longa e repleta de mudanças a vários níveis.

Mudanças condicionadas por uma teia de acontecimentos, económicos, ecológicos e ligados a movimentos sociais, definidos como **influências normativas** ligadas à história “na medida em que geralmente, afetam a totalidade das pessoas de uma determinada idade ou de uma determinada época histórica” (Vandenplas-Holper, 2000), exemplos dos quais temos as recessões económicas, as guerras e as epidemias.

Junta-se a estes, um outro tipo de condicionalismos que são os **acontecimentos significativos da vida** de natureza não normativa, assim designados pela mesma autora, por variarem de pessoa para pessoa e afetarem o desenvolvimento da personalidade sob a forma de *crises* ou de *conflitos*. Em referência aos mais gerais, enunciamos: a saída de casa da família de origem, a inserção no mercado de trabalho, o casamento, o divórcio, a morte de um ente querido.

Estes dois tipos de acontecimentos fazem parte do modelo defendido por Baltes, Reese e Lipsitt (1980, cit.por Vandenplas-Holper, 2000), segundo o qual o desenvolvimento seria determinado por três tipos de influências. As duas anteriores, isto é, as Influências Normativas e aos Acontecimentos Significativos da Vida, aos quais se juntam as **Influências Ontogenéticas Normativas**, constituídas por determinantes biológicos e ambientais fortemente ligadas à idade cronológica. Com efeito, o desenvolvimento ontogénico desenrola-se ao longo da vida, em processos contínuos e descontínuos, com duração e termino variáveis.

Aos determinantes biológicos correspondem a maturação do organismo ou o declínio em certos domínios, considerados característicos da idade. Quanto aos determinantes ambientais “referem-se às expectativas que – tendo em conta as etapas do seu devir biológico – a sociedade dirige aos seus membros e aos meios que esta coloca à sua disposição para que se conformem às suas expectativas” (Vandenplas-Holper, 2000, pp.26-27). São numerosas as influências deste tipo, nos domínios da educação, da vida familiar e profissional⁴¹.

⁴¹ Vandenplas-Holper, (2000) defendeu que “ o declínio das capacidades cognitivas, que se manifesta a partir dos 60-70 anos, incitou a sociedade a instaurar, em muitas culturas, o sistema de reforma.

4.2 A TAREFA DE DESENVOLVIMENTO

Robert Havighurst, investigador americano, desenvolveu no início dos anos 50, uma teoria do desenvolvimento humano centrada no que designou de tarefa de desenvolvimento, a qual definiu como uma tarefa que se apresenta no momento ou em um determinado período na vida de um indivíduo. Quando realizada com sucesso conduz o indivíduo à felicidade no presente e promove o sucesso em tarefas posteriores. Ao contrário, o fracasso leva à infelicidade do indivíduo, à desaprovação por parte da sociedade e à dificuldade na realização de tarefas posteriores.

“As tarefas de desenvolvimento que se impõem a um grupo particular de pessoas, provêm de três fontes diferentes: da maturação física; das pressões culturais, isto é expectativas da sociedade; e das aspirações ou valores do indivíduo” Havighurst (1956), citado em Oerter (1986: 234) in Vandenplas-Holper (2000).

Confirma-se, deste modo, que as tarefas de desenvolvimento têm uma componente bio-psico-socio-cultural.

No início da idade adulta, consideramos tarefas de desenvolvimento:

- Iniciar uma ocupação, formação ou profissão
- Escolher um parceiro
- Aprender a viver com um parceiro
- Iniciar uma família
- Criar filhos e administrar uma casa
- Assumir responsabilidades cívicas

O conceito de tarefa de desenvolvimento permite prever o sucesso ou fracasso futuro do indivíduo e não apenas descrever o comportamento típico de uma idade.

4.3 ASPETOS DA COGNIÇÃO NA FASE ADULTA

Ao contrário da posição defendida por Piaget o estadio formal não é considerado o último, por alguns autores.

4.3.1 A Perspetiva Pós-Formal

Para estudar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo na fase adulta onde os primeiros anos são muitas vezes uma época de descoberta de si mesmo (Papalia & Olds, 2000), autores de várias abordagens teóricas sobre esta matéria (Arlin, 1984; Labouvie-Vief, 1985, 1990^a; Sinnott, 1981, 1984, 1989,1993; Sternberg, 1984, entre outros)⁴², vieram reconhecer as limitações do pensamento formal piagetiano, no desenvolvimento do indivíduo ao longo da fase adulta. Estes autores defendem que:

A cognição, graças à expansão da experiência social e da contínua exigência de novas competências, [...] continua a desenvolver-se durante a vida adulta, assumindo formas mais complexas e menos diretamente dependentes da lógica da verdade versus falsidade que caracteriza a cognição do adolescente (Marchand, 2001, p. 103).

Helen Bee (1997) sobre as mudanças na estrutura cognitiva do adulto, faz referência a três autores em particular:

Gisela Labouvie-Vief (1980,1990), por exemplo, defende que as operações formais não constituem o estágio final de desenvolvimento. [...] O pensamento formal pode muito bem ser a estrutura por excelência bem no início da vida adulta, num período em que o indivíduo está a formar a sua identidade, fazendo suas escolhas, aprendendo novas ideias e habilidades. Todavia, passando esse momento inicial Labouvie-Vief acredita que as exigências da vida adulta forcem duas espécies de mudanças na estrutura do pensamento adulto.

A autora defende que a primeira mudança conduz a uma forma mais pragmática de pensamento no tocante a solução de problemas e aceitação de desafios relativos ao desempenho de papéis sociais e realização profissional. A segunda mudança reporta-se a um modo mais operativo que passa a utilizar a imaginação e a metáfora, mantendo-se aberto a paradoxos e incertezas.

⁴² Autores citados por Papalia & Olds (2000).

Uma segunda visão sobre o pensamento adulto pós formal, é a de **Arlin** (1975,1989, 1990) que assenta no fator criatividade como fonte de vantagens para a pessoa que a pratica pois desta forma “consegue gerar várias soluções possíveis para problemas mal definidos ou encarar velhos problemas de maneira nova”. A autora defende que

Encontrar problemas é um estágio definido, após o das operações formais, embora ele seja atingido apenas por um número escasso de adultos, tais como os que se envolvem em ciência ou arte avançadas”.

Finalmente, Bee enuncia a abordagem do pensamento pós formal de **W. Perry** (1970) que vem sugerir que as pessoas jovens, na transição para o início da vida adulta, passam por uma série de etapas ou estágios quanto à forma de pensar o mundo, pelo que:

- Começam por ver tudo em termos polares. A autoridade é externa e as perguntas *têm respostas certas*.
- Numa segunda etapa, sobretudo quando os jovens adultos ingressam em universidades ou quando são expostos a vários outros pontos de vista, abandonam a visão polarizada passando a aceitar a coexistência de visões alternativas. Todavia, nesta altura ainda sentem existir uma resposta certa, desconhecida no momento.
- A seguir passam para um pressuposto de que todo o conhecimento é relativo; não há verdade absoluta.
- Em último lugar, Perry acredita que alguns jovens atingem a suas próprias visões e valores específicos, aos quais se comprometem.

O que move esta sequência de formas de pensamento é no entender de Bee “aquela espécie de experiência que segundo Labouvie-Vief, compele os adultos na direção do pragmatismo, e não do raciocínio formal”.

Nos anos 70, diversas publicações e estudos procederam à concetualização do pensamento pós formal.

Segundo Papalia & Olds (2000), Sinnott (1984) chegou a propôr alguns critérios de pensamento pós formal que resumimos na figura 5.

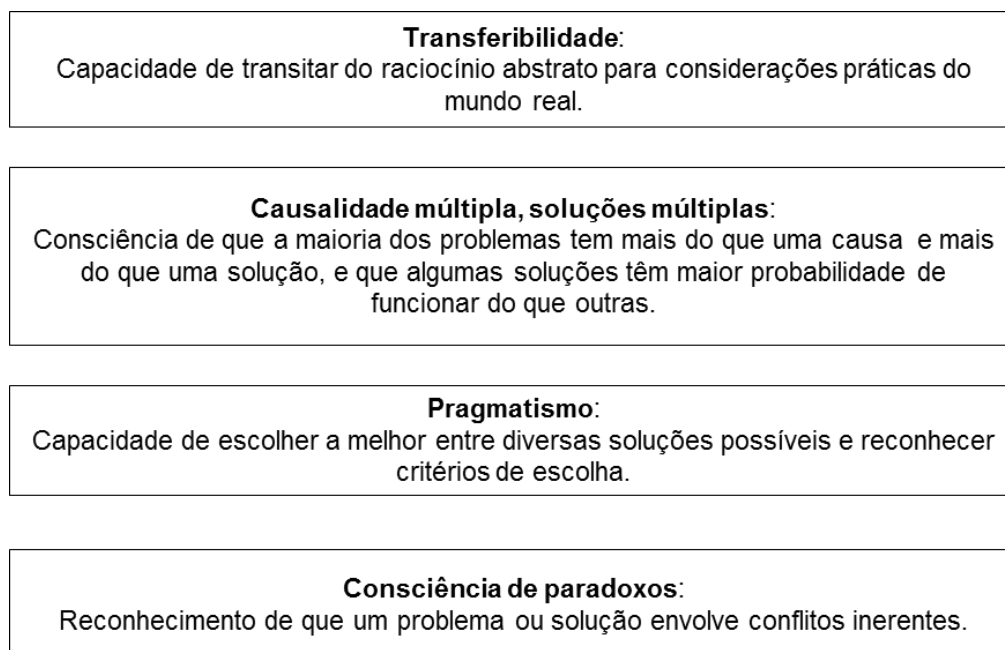


Figura 5 - Critérios do Pensamento Pós-formal

(Sinnott, 1984) in Papalia & Olds (2000)

Neste processo, dois modelos se destacaram pela enorme influência e pelo valioso contributo. Fazemos referência ao **Modelo Dialético de Desenvolvimento** e ao **Modelo Relativista de Desenvolvimento**.

Estes modelos surgem como alternativos ao modelo das operações formais piagetiano⁴³. O modelo dialético com influência da filosofia dialética de Hegel teve, através de Riegel, uma ampla divulgação. Quanto ao modelo relativista, foi objeto de estudo aprofundado por parte de Jan Sinnott (1981, 1984, 1989, 1993) à luz de modelos da física de Newton e Einstein.

4.3.2 Modelo Dialético de Desenvolvimento

Este modelo, elaborado por Riegel nos anos 70 do século passado concebe um outro modo de relacionamento entre a pessoa e o contexto em que está inserida. Por influência mútua, o indivíduo e o ambiente desenvolvem, de forma constante, processos de transformação que no final, permitem confirmar que “à medida que o indivíduo se

⁴³ Piaget dedicou-se ao longo de vários anos aos estudos sobre o desenvolvimento da cognição, tendo definido uma série de estágios, começando na fase sensório-motora e terminando na fase das operações formais. Referindo de forma acabada as bases estruturais do pensamento sem possibilidades de construção criativa do pensamento que ao longo da vida se confronta com novas experiências.

desenvolve, a sociedade também se transforma” (Baltes1987: 619, citado por Vandenplas-Holper, 2000). Esta forma de conceber o desenvolvimento evidencia “a insuficiência das concepções «personológicas» do desenvolvimento que se limitam a considerar unicamente a dinâmica interna do desenvolvimento do sujeito individualmente considerado” (Baltes et al. 1980:65; Lerner e Busch-Rossnagel 1981: 5 e 9, citados por Vandenplas-Holper, 2000, p.35).

Para Riegel (1973, 1975,1976, citado por Marchand, 2001) o sujeito não efetua necessariamente – tal como é postulado por Piaget – um equilíbrio dos conflitos. Pelo contrário, pensar dialeticamente consiste em viver com as contradições, aceitando-as como tal. Assim,

É a interacção dialética entre equilíbrio e desequilíbrio que torna o desenvolvimento possível, resultando este de quatro dimensões: a dimensão interna e biológica, a dimensão individual e psicológica, a dimensão cultural e sociológica e a dimensão do ambiente físico, exterior ao sujeito.

Neste modelo o indivíduo desempenha um papel ativo como “produtor ou agente” do seu próprio desenvolvimento.

4.3.3 O Modelo Relativista de Desenvolvimento

O relativismo é uma característica dependente do contexto, estando este, permanentemente em mudança.

A consciência relativista e absolutista caracterizam-se, respetivamente, pela aceitação de sistemas de conhecimentos incompatíveis, e pela consciência da natureza subjetiva e arbitrária do conhecimento. Perry (1970), Riegel (1973) e Sinnott (1981, 1984, 1993), de entre outros autores, defensores do pensamento pós formal, desenvolveram estudos que mostram, por exemplo, como é que os estudantes universitários passam de uma visão simplista do conhecimento científico para uma visão relativista⁴⁴ (Vandenplas-Holper, 2000).

Estes autores, defendem que tal conceção se desenvolve na adolescência e no início da fase adulta, momento em que há expansão do espaço de relações sociais e interpessoais

⁴⁴ Sobretudo a partir dos anos oitenta, alguns investigadores estudaram empiricamente o conceito de “sabedoria”, em quadros teóricos muito diversos. Definiram a sabedoria a partir de diversos critérios, entre os quais figura o da relatividade (Vandenplas-Holper, 2000).

com ocorrência de confrontos entre sujeitos. Sujeitos com diferentes pontos de vista, diferentes valores, diferentes papéis, muitas vezes inconciliáveis e exigindo a escolha de um caminho de entre variadas possibilidades.

Veiculou-se que “muitas destas novas teorias do pensamento pós formal são intrigantes, embora permaneçam altamente especulativas, com poucas evidências empíricas para sustentá-las” (Helen Bee, 1997, p.402). Também Papalia & Olds vieram expressar que

[...] os críticos alegam que a ideia do pensamento pós formal tem bases de pesquisas muito estreitas. Como a mudança qualitativa não se presta prontamente a medições quantitativas, grande parte da pesquisa de apoio assumiu a forma de entrevistas longas e demoradas [...] assim, a validade das conclusões não pode ser facilmente testada”.

No entanto, a tentativa de superar limitações, esteve sempre presente, nos inúmeros estudos efetuados.

4.3.4 A Teoria Triárquica da Inteligência de Robert Sternberg

Sternberg desenvolveu na segunda metade da década de 80 uma concepção inovadora sobre a inteligência. Enquanto teoria, engloba três elementos da inteligência que todo o ser humano tem, em maior ou menor grau e que são úteis em diferentes tipos de situações (Papalia & Olds, 2000). O modelo pressupõe uma interação estreita entre processos cognitivos e emocionais que os testes de QI⁴⁵ não medem. Além disso o modelo, no seu conjunto, tem grande importância na fase de vida adulta do indivíduo.

O autor considera na sua teoria triárquica da Inteligência, a articulação de [...] “três sub-teorias expressamente referenciadas ao mundo interno (tratamento da informação), ao mundo externo (interação com o meio), e ao protagonismo da inteligência na adaptação a ambos (as experiências individuais mediadoras)” (Miranda, 2002).

⁴⁵Embora muito contestados por alguns teóricos (Gardner, Sternberg, Goleman, etc.), precisamente por se aplicarem apenas aos elementos lógico-matemáticos e linguísticos da inteligência, este coeficiente continua a ser largamente utilizado como instrumento de medição da inteligência humana.

Sternberg recupera, como sub-teoria, a teoria componencial e introduz as sub-teorias contextual e experiencial. A interação destas sub-teorias do ponto de vista concetual e também na correspondente extrapolação para a vida prática, cobrem os fundamentos e as manifestações do pensamento inteligente. Podemos concluir que,

O meio tipifica o comportamento inteligente; mas as escolhas possíveis são desigualmente acessíveis e limitadas pela compatibilização das alternativas com as aptidões, as motivações, os valores e os afetos do indivíduo (Sternberg, 1985, 1988b, 1990, citado por Miranda, 2002).

Deste modo, elaboramos um esquema, apresentado na figura 6, representativo do modelo triárquico, que resultou da fusão das abordagens de Papalia e Olds (2000) e Miranda (2002), onde apresentamos as sub-teorias em interação, com indicação de alguns aspetos operacionais.

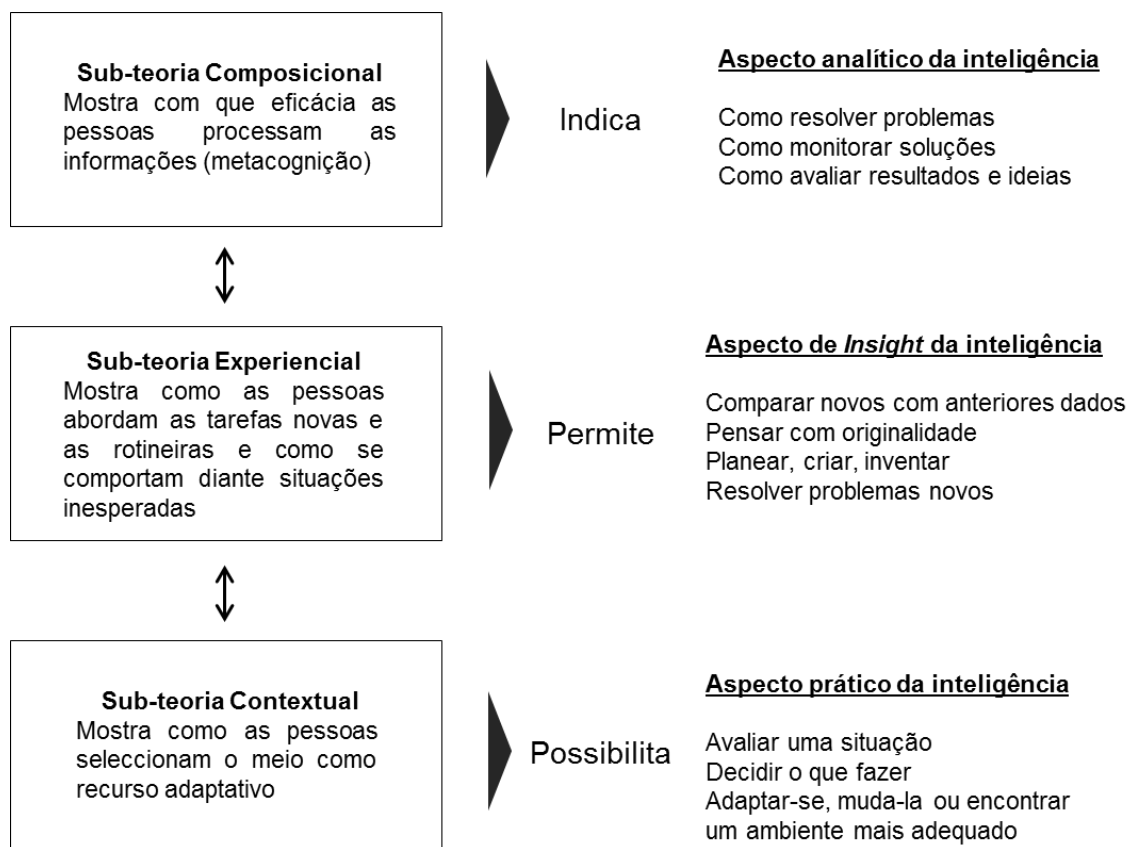


Figura 6 - Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg
 (Adaptado de Papalia e Olds, 2000 e Miranda 2002)

5 NECESSIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO JOVEM ADULTO

- O Modelo Inicial
- O Diagrama
- A Fase inicial da Vida Adulta
- As Necessidades Afetivas
 - Relacionamentos na fase adulta
 - Amizade e intimidade na perspectiva de Giddens
- Necessidade de Autonomia Social
 - O processo de emancipação
 - Os novos papéis
 - Conceito de adulto emergente
- Os valores éticos no desenvolvimento do sujeito
- Necessidades de movimento e Importância do lazer

5.1 O MODELO INICIAL

As doze necessidades psicopedagógicas de Pourtois e Desmet (1997), representados no Paradigma do mesmo nome equivalem a um modelo de análise que os autores construíram com base num *corpus* teórico pré existente. Tem como objetivo estabelecer referências no plano da educação e enquadra diversas componentes psicopedagógicas que configuram as necessidades humanas⁴⁶. Comporta quatro dimensões em interação, correspondendo a cada uma delas, três necessidades específicas.

“O paradigma das doze necessidades psicopedagógicas, considerando múltiplas dimensões indispensáveis à construção da pessoa, faz-nos entrever a possibilidade de desenvolver nesta última uma identidade sólida” Pourtois e Desmet (1997). Ora, a identidade enquanto elemento estruturante no jovem adulto é o ponto de partida para o desenvolvimento desta temática.

Para os autores, o desenvolvimento da identidade é uma busca de laços afetivos (filiação); de sentido (cognição/realização); de poder (autonomia social) e de valores (ideologia).

⁴⁶ Inicialmente aplicável ao domínio do desenvolvimento da criança, pode igualmente servir outros meios educativos.

Inspirados neste modelo e numa lógica de otimização de saberes multirreferenciais, decidimos adotá-lo na reflexão sobre o desenvolvimento do indivíduo na fase de vida adulta. Para o efeito construímos um diagrama que estabelece a correspondência das necessidades psicopedagógicas com as necessidades de desenvolvimento ao longo da fase adulta. Sendo esta uma etapa prolongada no tempo e em permanente mudança, o jovem terá de se adaptar, mudando (ele próprio) também. Essa mudança progressiva e transformativa é o que chamamos desenvolvimento e surge precisamente em função da satisfação de necessidades psicopedagógicas.

5.2 O DIAGRAMA

Aceitamos o modelo de base, tal como foi concebido, passando a designar necessidades de desenvolvimento afetivas, cognitivas, sociais e de valores. Para melhor compreensão, desenvolvemos uma adaptação à que chamamos Diagrama de Necessidades de Desenvolvimento Bio-psico-socio-cultural do Jovem Adulto.

5.2.1 Composição

Pourtois e Desmet (1997 p. 69) em relação ao seu modelo, foram claros ao afirmar que ele não se pretende, fixo de uma vez por todas. Os autores defendem que “esta ferramenta de trabalho e de reflexão deve, pelo contrário, servir os utilizadores e, por essa razão, ser transponível, modificável, complexificada ou pelo contrário simplificada para se adaptar a todas as situações e contextos”.

Assim, às necessidades do modelo original acrescentamos outras duas. Uma ligada às necessidades do corpo (tema que os autores do modelo já haviam tratado, embora separadamente) às quais chamamos *cinestésico-corporais*. Reporta-se às necessidades de movimento e têm associadas: a visão de si, a visão do outro e o movimento. Outra, ligada às necessidades de lazer, mereceu destaque porque a consideramos uma verdadeira necessidade de desenvolvimento, na sociedade contemporânea. Relaciona-se com satisfação individual e tem associada, o jogo, o recreio e a criação. A figura 7 ilustra o modelo adaptado.

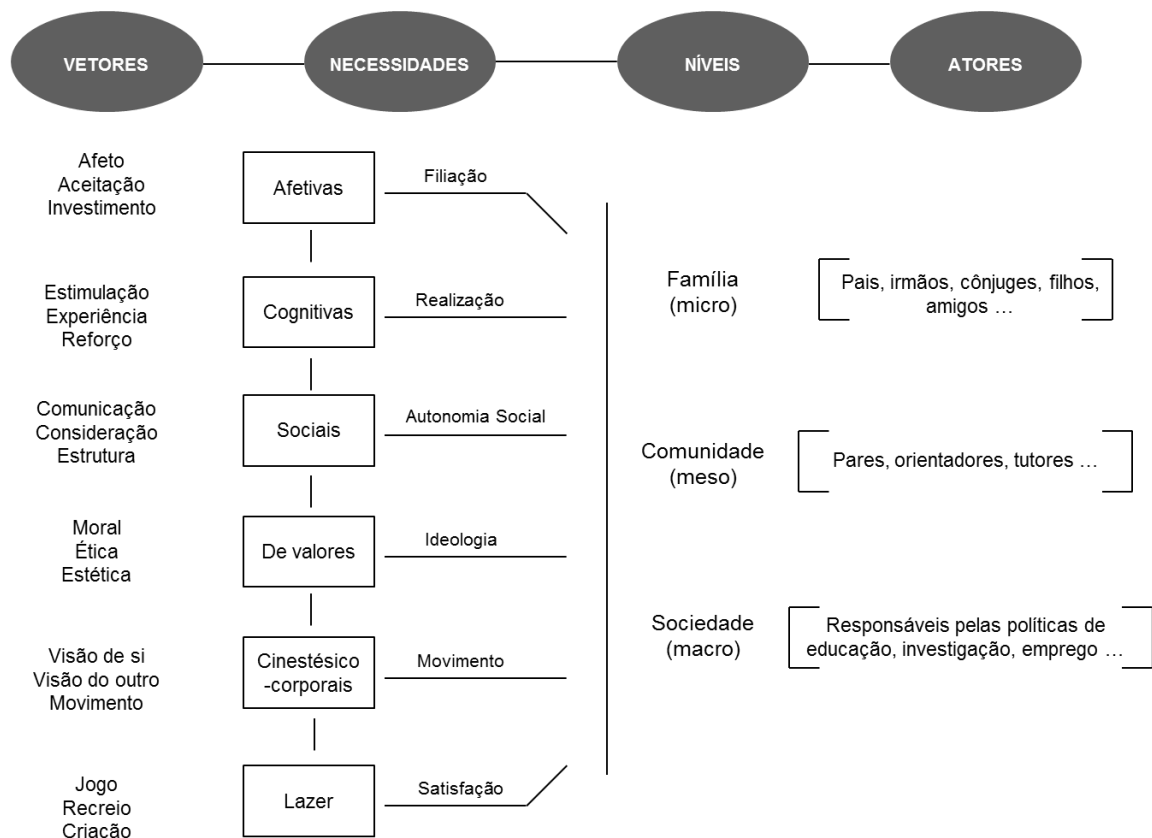


Figura 7 - Diagrama de Necessidades de Desenvolvimento Bio-psico-socio-cultural do Jovem Adulto
Adaptado do modelo de Pourtois e Desmet (1997)

Como é dado observar, o nosso diagrama além dos atores e níveis, comporta no total, não doze, mas dezoito necessidades. Figuram ainda os vetores que correspondem aos grupos de três necessidades que, no essencial correspondem a categorias de atitudes de resposta perante a necessidade.

5.2.2 Especificidades

O diagrama assim apresentado procura explicar como o jovem adulto pode promover o seu progresso sobre uma identidade construída no processo de socialização e personalização. Usando uma metodologia dialética e de relativização das situações, apresenta um conjunto de especificidades que o caracterizam:

- É multidimensional e complexo na medida em que se apresenta bastante sub dividido em termos de necessidades, contemplando diversos atores e com possibilidades de aplicação a vários níveis.
- As dimensões funcionam em interação pois nenhuma delas se desenvolve desintegrada das outras.
- Visa uma abordagem reflexiva pois tem raízes na experiência vivida pelas pessoas, permitindo refletir sobre as suas próprias práticas.
- É uma ferramenta de trabalho indispensável para a compreensão de fenómenos complexos.

5.3 FASE INICIAL DA VIDA ADULTA

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, a ocorrência de novas experiências podem evocar novos padrões de pensamento marcadamente adultos, à medida que o jovem começa a pôr em causa valores desde sempre sustentados. “Os universitários tendem a desenvolver o pensamento relativo, às vezes chamado de pensamento pós formal, em contraste com o pensamento rígido” (Papalia & Olds).

Progressivamente, as inteligências analítica, criativa e prática vão ganhando força como motores no desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos problemas, na adoção de atitudes inovadoras frente ao inesperado e no desenvolvimento de capacidades adaptativas na relação com o seu meio ambiente.

Na sociedade atual tende a desenvolver-se, uma grande margem de incerteza que o jovem adulto, por vezes, enfrenta sob forma de problemas de inserção social e profissional com a consequente fragilidade em termos de realização. Por esta (e outras razões), torna-se imperativa a construção e o desenvolvimento de uma identidade adulta sólida e firmada. É ela que vai permitir o “auto-reforço”, necessário para o desenvolvimento da motivação enquanto ponto forte em qualquer contexto de realização. O auto-reforço (Nuttin, 1980, citado por Pourtois e Desmet, 1997) consiste no fato, frequentemente constatado, de que o resultado de uma ação que satisfaz o sujeito num momento do passado, já não o satisfaz hoje.

Existem, portanto, necessidades de desenvolvimento até a nível do próprio reforço que, como os autores defendem, deve evoluir. Cabe assim, ao próprio sujeito, estabelecer novos critérios quanto aos resultados a atingir e aos objetivos a alcançar.

Concluímos desta forma que em termos de realização “a par da motivação do indivíduo para receber a aprovação dos outros, existe uma outra motivação, ligada à aprovação de si mesmo” (Pourtois e Desmet, 1997, p.135).

5.4 AS NECESSIDADES AFETIVAS

A importância e a complexidade do afeto enquanto fenómeno estruturante na identidade do indivíduo, têm sido largamente investigados. No caso particular do jovem em fase inicial de vida adulta com a saída recente de uma etapa caracterizada por múltiplas tensões internas, muitas vezes contraditórias, a caminho de uma identidade mais sólida, a realidade obriga a uma mudança de atitude também no que concerne aos afetos.

Alguns autores dizem tratar-se do momento em que o jovem adulto deve criar um novo espaço para o exercício pleno da sua liberdade e construção de uma vida em conexão com o mundo exterior. A relação com pessoas do mundo exterior (e não só a família de origem), alarga o campo de possibilidades de “descentração”, conseguida pela revelação de outros pontos de vista, novas formas de compreensão e sensibilidades diferentes.

5.4.1 Relacionamentos na fase adulta

Erik Erikson, que em meados do século XX, começa a construir sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano, no seu modelo normativo de crises, refere a *intimidade versus isolamento* como a questão mais importante do início da idade adulta. O autor defende que os jovens adultos precisam de estabelecer profundo comprometimento pessoal com os outros. Caso não consigam ou tenham receio de o fazer, podem sentir-se isolados e voltados para si mesmos. No entanto, “à medida que trabalham para resolver as necessidades conflitantes de intimidade, competitividade e distanciamento, eles desenvolvem um senso ético, que Erikson considera a marca do adulto” (Papalia e Olds, 2000)⁴⁷.

⁴⁷ Na sua obra, (2000, p. 402) as autoras apresentam a seguinte nota:” A exclusão de Erikson dos estilos de vida dos solteiros, celibatários, homossexuais e casais sem filhos do seu plano de desenvolvimento saudável

Por seu turno, Helen Bee aborda esta questão fazendo referência à definição de intimidade dada por Erikson como “a capacidade que alguém tem de fundir a sua identidade, com a de outra pessoa, sem receio de perder algo de si”. A partir daqui a autora vem afirmar que, se Erikson estiver certo, a intimidade não pode ser alcançada, a menos que, ou até que o jovem tenha conseguido, com sucesso, alcançar uma identidade clara.

A intimidade enquanto experiência partilhada, envolve comunicação e afeto, podendo incluir, ou não, contato sexual. Os relacionamentos íntimos têm, como elemento de fortalecimento, a *auto-revelação*, ou seja, a capacidade de alguém revelar informação importante sobre si a outra pessoa.

Intimidade pressupõe capacidade de relacionamento sexual e erótico mas também capacidade para estabelecer relações próximas com outras pessoas, seja na amizade, seja em projetos de inspiração conjunta⁴⁸. O perigo desta etapa reside efetivamente no isolamento, pois significa incapacidade para correr riscos e fuga a responsabilidades que qualquer situação de comprometimento implica.

Entendemos ser, esta fase rica em relacionamentos, um ótimo momento para os jovens adultos aprimorarem a tarefa de aprender a viver juntos e aprender a conviver com os outros. Segundo Jacques Delors “o mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança de alguns no progresso da humanidade”. É preciso mudar a situação, deixando de alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.

Sobre a amizade importa salientar que “ao longo do ciclo vital, o indivíduo experiencia diversos relacionamentos de amizade, e o entendimento do que é amizade torna-se cada vez mais abstrato e complexo” (Sousa & Cerqueira-Santos, 2011).

Os autores relatam que algumas pesquisas se têm dedicado a investigar o impacto das relações de amizade sobre o desenvolvimento humano durante as várias fases do seu ciclo vital, dando enfoque a habilidades sociais, saúde, qualidade de vida e longevidade das pessoas. Apresentam algumas das conclusões desses estudos deixando perceber que, em relação ao jovem adulto, as amizades são escolhidas por similaridade em termos de: instrução, classe social, interesses, *background* familiar ou estágio do ciclo de vida familiar. Além disso, sustentam-se na abertura mútua e na franqueza pessoal e embora

foi alvo de críticas. Além disso, o foco no padrão masculino de desenvolvimento como normativo, limita a validade da sua teoria”.

⁴⁸ O sistema de relações interpessoais que começa, nesta altura, a expandir-se, com base na variedade de papéis a desempenhar, exige a descoberta do outro, Delors (...). Passando esta necessariamente, pela descoberta de si mesmo. Só assim o sujeito poderá pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Esta atitude de empatia representa uma competência social, necessária em termos de comportamento ao longo da vida.

as amizades com membros de outro sexo sejam mais comuns (nesta fase), ainda são ultrapassadas pelas amizades com pessoas do mesmo sexo. Finalmente, revelam que o número de amigos parece estar no seu auge nos anos iniciais da vida adulta reduzindo um pouco na fase dos trinta anos.

Outros investigadores concluíram que para o jovem adulto, a amizade baseia-se em interesses e valores mútuos entre indivíduos da mesma geração ou na mesma fase de vida familiar. De acordo com (Davis, 1985, citado por Papalia & Olds, 2000), a amizade envolve confiança, respeito, compreensão e aceitação; prazer da companhia, disposição para ajudar e abertura, espontaneidade ou liberdade para ser o que se é. Além da paixão sexual e o amor extremo, as “melhores amizades” foram, nesses estudos, consideradas mais estáveis, quando comparadas com os laços com o cônjuge ou amante.

As relações de amizade ocupam hoje um grande espaço nas redes sociais. Este fato não nos deixa indiferentes, levando-nos a concordar que a “noção de rede social, costumeiramente negligenciada nos trabalhos acerca dos relacionamentos de amizade, seja levada em consideração nas discussões sobre o tema” (Sousa & Cerqueira-Santos, 2011). Porque as amizades não existem isoladamente. Fazem sim, parte de uma complexa teia de relacionamentos existentes entre outros membros do grupo.

Os autores em referência relatam que os poucos estudos desenvolvidos sobre o tema, apontam no sentido de que as amizades continuam a predominar na rede mesmo quando contabilizados somente os relacionamentos íntimos das pessoas. Entenda-se aqui relacionamento íntimo como aquele com alguém com quem se passa o tempo livre, para quem se fala de coisas importantes, procura-se para conselhos, para escutar ou dar aquele ombro que, não à toa, terminou popularizado como o “ombro amigo”⁴⁹. Este tipo de relacionamento, enquadra-se na tipologia de “laços fortes” segundo o conceito de Granovetter para quem “os laços fortes, em geral, eram caracterizados por laços entre

⁴⁹ Sobre a comunidade virtual, Kaufman (2012) diz que “a comunicação via Internet e celular responde à dinâmica atual da sociedade contemporânea que impõe aos indivíduos uma rotina de vida em que o tempo tornou-se o ativo mais escasso. As pessoas não têm tempo disponível para se dedicar aos relacionamentos com os amigos e familiares através de encontros presenciais e mesmo pelo telefone. A estrutura reticular proporciona o acesso ao cotidiano dessas relações íntimas, mantendo-os conectados. Ao contrário da percepção inicial, há fortes indícios de que a facilidade de conexão dada pelas novas tecnologias de comunicação aproxima as pessoas com as quais mantemos “Laços Fortes”. O autor refere ainda sobre o que Castells (2003) revelou quanto a estudos realizados por Barry Wellman e pelo *Internet and American Life Project* do Pew Institute, pois davam indicação de que a Internet é eficaz na manutenção de laços fracos que de outra forma seriam perdidos. Pode criar novos tipos de laços fracos como nas comunidades de interesse podendo também desempenhar um papel positivo na manutenção de laços fortes à distância.

parentes, amigos próximos, colegas de trabalho com que se convive o tempo inteiro [...]”. Quanto aos fracos, eram laços entre amigos eventuais, colegas mais distantes, pessoas que se encontram casualmente em conferências e com quem se troca cartões, amigo de infância a quem não vê há muito tempo etc., (Costa, 2009). O autor acrescenta que as redes sociais na web, seja Twitter, MySpace, Facebook etc. servem para fomentar esses laços fracos, que, ao contrário do que se pode pensar, são muito importantes quando aplicados na “propagação de interesses e captação de coisas interessantes”.

Podemos então concluir que, no que respeita às relações de amizade, concebidas como “laços fortes” entre indivíduos, as redes sociais podem ter um papel na manutenção desses laços quando o tempo e o espaço se afiguram como obstáculos.

Uma vez que os resultados da investigação conhecida espelham a “notável presença, e consequente importância, das amizades na vida humana [...] justificam-se imprescindíveis, mais estudos que procurem compreender melhor tal forma de relacionamento” (Sousa & Cerqueira-Santos, 2011).

5.4.2 Amizade e intimidade na perspectiva de Giddens

O autor define relações de intimidade pessoal entre pares, como sendo a amizade que, embora raramente estudada pelos sociólogos, favorece uma pista importante para os fatores de grande alcance que influenciam a vida pessoal (Giddens, 2000, p.83). Talvez por isso, se tenha interessado em descrever o modo como as mudanças sociais afetam as relações de intimidade pessoal e sexual. Começa por expor que nas sociedades pré-modernas a confiança nos amigos tinha, muitas vezes, uma importância central. Só que aqui a natureza da amizade tem de ser compreendida em associação com a comunidade e o parentesco locais. Em tais contextos o termo único e possível que se opõe ao amigo é “inimigo”.

O autor acrescentou ainda, haver em algumas culturas tradicionais, uma divisão clara entre “os de dentro” e “os de fora” ou estranhos. Essencialmente institucionalizadas, as amizades nesse cenário baseavam-se em valores de sinceridade e de honra.

Veio, entretanto, a modernidade e as suas consequências. Uma delas é precisamente a transformação da natureza das relações de amizade que passa a ter um novo esquema de referência. Em termos comparativos é possível observar as diferenças no quadro que construímos sobre os dois cenários e apresentamos a seguir.

Quadro 3 – Características dos Relacionamentos de Amizade (Dois cenários)

Pré-Modernidade	Modernidade
Amigo / Inimigo	/ Colega Amigo / Conhecido / Desconhecido
Companheiro honrado	Bom amigo
Códigos de honra	Lealdade (afeto pessoal)
Garantias públicas de sinceridade	Autenticidade (abertura e boas intenções)
Institucionalização	Recontextualização

Adaptação do modelo Giddens, (2000)

Giddens considera um amigo alguém que protege o bem-estar emocional de outro e um bom amigo alguém com cuja solidariedade se pode contar, mesmo em tempos difíceis. As relações pessoais são pelo autor definidas como laços baseados na confiança, uma confiança que não é predeterminada mas construída, e em que a construção envolvida significa *um processo mútuo de autodesvendamento*. Processo este que “dada a força das emoções associadas à sexualidade”, muito provavelmente será responsável pelos envoltimentos eróticos.

As modernas formas de relações eróticas estão geralmente associadas a um ideal de amor romântico ao qual Stone (citado por Giddens, 2000, p. 85) chama “individualismo afectivo” que descreve como

[...] a ideia de que existe apenas uma pessoa no mundo com quem podemos unir-nos a todos os níveis; a idealização da personalidade dessa pessoa, [...] a aceitação de que dar rédea solta às emoções pessoais é algo de admirável, não interessando quão absurda e exagerada possa parecer aos outros a conduta daí resultante.

Assim caracterizado, este amor dificilmente será realizável na totalidade, diz o autor que continuando a sua reflexão elaborou um resumo bem estruturado sobre **os aspetos envolvidos na transformação da intimidade**.

1. Uma relação intrínseca entre as *tendências globalizantes* da modernidade e os eventos localizados da vida quotidiana - uma relação dialéctica e complicada entre o "extensivo" e o "intensivo".
2. A construção do *self* enquanto projeto reflexivo é parte constitutiva da reflexividade da modernidade; um indivíduo deve encontrar a sua identidade entre as estratégias e opções proporcionadas pelos sistemas abstratos.
3. Um impulso para a autorealização assente na *confiança básica*, a qual, em contextos personalizados, apenas pode ser estabelecida através de uma "abertura" 'do *self* a outro.
4. A formação de laços pessoais e eróticos enquanto "relações" guiadas pelo autodesvendamento mútuo.
5. Uma preocupação com a satisfação pessoal, que é apenas uma defesa narcisista contra um mundo exterior ameaçador, sobre o qual os indivíduos têm pouco controlo, mas também, em parte, uma apropriação positiva de circunstâncias em que influências globalizadas invadem a vida quotidiana.

Numa outra perspetiva (embora relacionando alguns aspetos já abordados) Sternberg, na década de 80, desenvolveu a Teoria Triangular do Amor composta por três elementos: a intimidade (elemento emocional) envolve a autorevelação que conduz ao vínculo, à afetuosidade e à confiança, a paixão (elemento motivacional) que se baseia em impulsos internos que traduzem o despertar fisiológico em desejo sexual e o compromisso (elemento cognitivo) que corresponde à decisão de amar e ficar com o ser amado. O grau no qual cada um está presente ou ausente determina que tipo de amor o casal partilha (Papalia & Olds, 2000).

5.5 NECESSIDADES DE AUTONOMIA SOCIAL

A aquisição de autonomia decorre de um processo social que liberta o sujeito da situação de dependência. É, portanto, uma conquista progressiva que requer uma identidade sólida e responde à necessidade de desenvolvimento de qualquer indivíduo. Está relacionada, no adulto jovem, com a necessidade de se diferenciar, distanciar do grupo de origem e individualizar-se, elevando, no entanto, o sentimento de pertença ao meio de origem.

Diferenciação por um lado, identificação por outro, é por esta dupla via que se edifica a identidade. Assim, o ser humano constrói-se através de interações complexas e duradouras que estabelece com o seu meio, desde a infância à velhice (Pourtois e Desmet, 1997).

A autonomia social vem, em boa verdade, corresponder ao que Helen Bee chamou “relógio social”, em relação ao qual profere: “Na primeira fase da vida adulta, cada um de nós assume o seu lugar na sociedade”. Para a maioria das pessoas isso significa aquisição e aprendizagem de competências para o desempenho de papéis fundamentais como: profissional, conjugal e parental.

5.5.1 O Processo de Emancipação

Com efeito, o processo de emancipação do jovem tem início com a saída da casa de família de origem. Embora de uma maneira geral, todos os jovens tenham de passar por isso, mais cedo ou mais tarde, seja por motivos académicos, seja para iniciar um lar independente ou uma experiência de conjugalidade, o momento de deixar a casa dos pais, não é necessariamente fácil. Estamos a falar de um acontecimento não repentino, que muitas vezes envolve um período longo de transição e que equivale, em parte, a renunciar⁵⁰ ao apego dos pais ou família de origem. Logo,

⁵⁰ Existem investigadores que discordam do termo renúncia, porque consideram que os laços de apego aos pais nunca são totalmente abandonados. Relembramos, (Pourtois e Desmet, 1997) quando fazem referência ao adulto jovem que quer conseguir individualizar-se, elevando, no entanto, o sentimento de pertença ao meio de origem.

Deixar a casa dos pais é mais do que simplesmente iniciar uma vida independente. Envolve também um processo de emancipação psicológica importante em que o jovem se distancia, emocionalmente, dos pais, no mínimo em certo grau. Basicamente, o jovem adulto precisa de transferir o seu apego mais central dos pais, a um ou mais companheiros. (Hazanet et al.,1991, citado por Helen Bee, 1997).

Mas o processo de emancipação que começou com este rompimento (parcial) do apego à família de origem, implica escolhas e envolve “tarefas de desenvolvimento” com inerentes riscos. Uma delas é a escolha do parceiro que, na perspetiva de Helen Bee, é bastante influenciada pelas semelhanças incluindo a semelhança na segurança ou insegurança do apego. A autora reforça que,

As novas pesquisas revelam que os adultos com modelos de apego seguros são inclinados a confiar nos outros, a encarar o seu parceiro como amigo e como amante, a mostrar pouco ciúme e reduzida ansiedade quanto ao seu afeto ser recíproco ou não. No mínimo, os modelos de apego parecem influenciar a forma de relacionamento que se cria e os pressupostos que se tem sobre os outros.

Chegado o momento de se firmarem compromissos; casamento, coabitação conjugal a longo prazo, opção de ter ou não filhos, enfim, tudo o que se conjuga na construção de uma família própria, logo surge a inevitabilidade do projeto ocupacional e o ingresso no mundo do trabalho.

O trabalho ou carreira são, em termos de escolha, afetadas pela formação académica, inteligência, valores e recursos familiares, personalidade e sexo. Evocada, mais uma vez, Helen Bee acrescenta que a maior parte dos adultos opta por ocupações que combinam com as normas culturais da sua classe social e sexo. Ora nós sabemos que isto aconteceu tradicionalmente.

Neste momento, cabe-nos uma breve reflexão, lembrando dois aspetos de particular importância, na sociedade contemporânea. O primeiro está relacionado com “o carácter transitório das relações, dos papéis e das instituições sociais” que na leitura

contemporânea de Setton (2002), sobre a teoria do *habitus* de Bourdieu, pode deixar espaço para uma liberdade (nós dizemos, maior) de ação dos indivíduos. O segundo aspeto prende-se com “as transformações na construção das experiências individuais”. Experiências anteriormente influenciadas por agentes de constituição sólida, como a tradição, nos papéis da família e da escola, mas que hoje, vão sendo gradualmente fragmentadas e dispersas. Podemos, como exemplo, recordar algumas profissões tradicionalmente vedadas mas que hoje abrangem um universo com crescente representação feminina (magistratura, polícia, etc.).

Em suma, é possível pensar o indivíduo portador de uma experiência que o predispõe a construir a sua própria identidade, a fazer as suas próprias escolhas sem obedecer cega e unicamente a uma memória incorporada e inconsciente (Setton, 2002).

Associada a esta afirmação por parte do sujeito e em relação aos papeis profissional e familiar, no início da fase adulta, podem conceber-se dois estágios: o da tentativa e o da estabilização. No primeiro, exploram-se caminhos sendo que no segundo, firma-se o caminho escolhido.

A respeito, Pourtois e Desmet (1997) afirmam que toda a realização humana, seja social, afetiva ou cognitiva, é construída no quadro de uma rede de comunicação e que a necessidade de contactos sociais é omnipresente em todos os seres humanos, estando, certamente, a incluir uma das questões centrais no jovem adulto que consiste, no projeto de vida conjugal. Este, desde a conceção à concretização, deverá funcionar em parceria, pelo que o fator comunicacional ganha aqui uma posição de destaque.

A outro nível, a própria escolha ocupacional também depende de uma forte rede de comunicação e contatos, visto que na sociedade atual “as redes de contactos pessoais representam uma espécie de capital pessoal” (Goleman, 2000, p. 217). Mais uma vez, as competências relacionais do sujeito a serem chamadas para cumprir a sua missão.

5.5.2 Os novos papéis

Além de uma comunicação eficaz, outras competências sociais poderão ser necessárias para enfrentar as dificuldades que a sociedade contemporânea tem vindo a colocar à maioria dos jovens, nos últimos anos. Referimo-nos ao impacto estruturante de fatores sócio económicos como desemprego⁵¹ (ou simplesmente falta de emprego), subemprego, dificuldade na aquisição de autonomia financeira e de residência bem como necessidade de prolongamento de estudos.

Deste confronto, surge muitas vezes, no jovem, a consciência das barreiras e da dificuldade em transitar para uma fase verdadeiramente adulta⁵².

A acelerada escolarização, o fenómeno da urbanização e sobretudo a terciarização da população, nas últimas décadas, aproximaram a sociedade portuguesa dos padrões europeus. Apesar disso, em relação às transições juvenis para a vida adulta, observam-se particularidades, de certa forma condicionadas pela realidade cultural da sociedade portuguesa.

Muitos estudos têm sido desenvolvidos nos últimos anos, relacionados com o modo como os jovens nas sociedades do conhecimento tentam fazer o seu ingresso na fase adulta, dando particular enfoque à questão da autonomia.

Assim, tem sido revelado que as trajetórias lineares de escola - trabalho, tendem a substituir o trabalho por desemprego, trabalho precário ou prolongamento do percurso académico, comprometendo o possível exercício profissional, como meio de subsistência, por um lado, e meio de realização pessoal, por outro. Uma vez que existe consenso quanto ao fato de se considerar a independência financeira, como fator determinante da autonomia plena, o investimento na formação pós-graduada ganha uma importância nunca antes atingida⁵³.

⁵¹ A existência de desempregados irá obrigar o mundo a prover os indivíduos das artes e das ciências de forma a permitir-lhes serem livres e criadores no tempo livre, assumindo na vida uma atitude completamente diferente, seja qual for a especialidade escolhida. As coisas vão mudar nesse sentido. (Agostinho da Silva, 1994). Um pouco nesta linha, Domenico de Masi, sociólogo italiano, criou a teoria do ócio criativo que reúne o trabalho, o estudo e o lazer, como forma de realização e desenvolvimento pessoal.

⁵² Arnett, 2000 (citado por Andrade, 2010), nos seus estudos sobre a fase anterior ao ingresso dos jovens na vida adulta, obteve dos participantes a indicação dos principais critérios para se sentirem adultos: serem responsáveis pelos seus atos, serem capazes de tomar decisões de forma autónoma e serem economicamente independentes.

Essas mudanças vêm transformar critérios e posições tradicionalmente assumidas, por outros, mais conformes ao contexto. A autonomia, enquanto elemento estruturante, no jovem adulto, tinha como critério tradicional a capacidade dos jovens fazerem escolhas com maior dependência de marcadores sociais. Isto é, as escolhas eram centradas nos papéis a desempenhar, de acordo com as expectativas que a sociedade tinha em relação ao adulto jovem: trabalhar, casar e ter filhos.

Na atualidade, seguindo a reflexão de Andrade (2010), temos como critério, a capacidade dos jovens fazerem escolhas com maior dependência em marcadores psicológicos.

Embora a aspiração de conjugalidade e parentalidade continue a afigurar-se importante, as escolhas passaram a estar centradas na aquisição e desenvolvimento de competências para o trabalho (exigente mas promissor) e para as relações (pessoais, laborais, sociais e afetivas). A figura 8 foi por nós construída para tentar representar esta realidade.

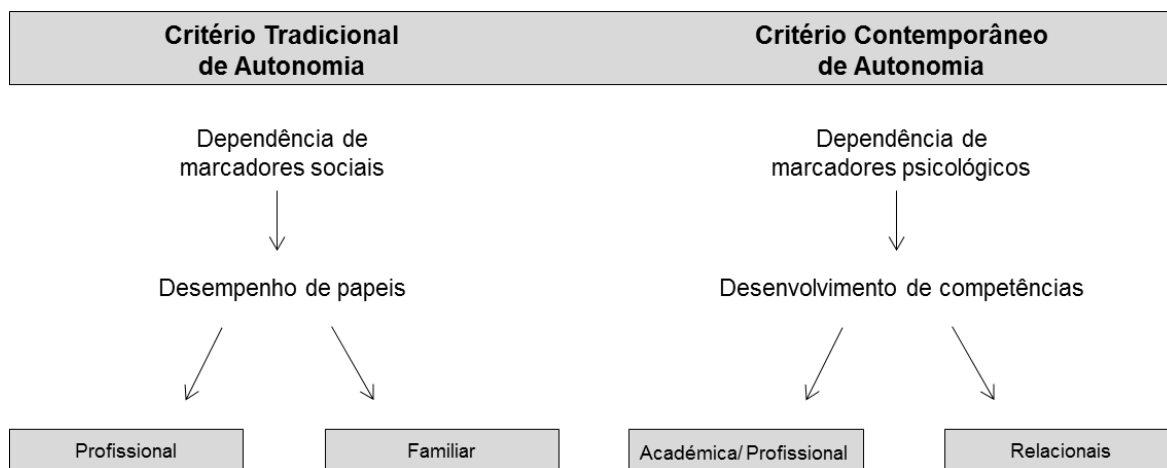


Figura 8 - Critérios de Autonomia do Jovem Adulto

Resta acrescentar que o exercício de combinação dos dois critérios, é o grande desafio que se impõe uma vez que o estatuto de adulto parece hoje menos previsível e mais complexo (Pais, 1998, Pais, Calms & Pappámikail, 2005, citado por Andrade, 2010). Além disso, a condição de adulto parece passar essencialmente pelo desenvolvimento de competências pessoais que caracterizam a autonomia psicológica e a maturidade, sendo menos dependentes de marcadores sociais.

⁵³ Os pais garantem aqui um enorme contributo instrumental e emocional aos filhos.

5.5.3 O Conceito de Adulto Emergente

Arnett, (2000) começou por argumentar determinadas designações utilizadas na literatura científica, tanto na esfera da psicologia como no ramo da sociologia, relativas ao período que antecede a idade adulta tendo desenvolvido o conceito de *Adulto Emergente* após uma profunda reflexão ao longo dos anos. Considerou inadequadas, as designações de “Adolescência Tardia”, “Transição para a Vida Adulta”, “Juventude” e definiu o conceito de Adulto Emergente com base em características que adiante descrevemos:

- Fase de exploração ao nível da identidade, onde se ensaiam opções relativas aos papéis conjugais, familiares e profissionais.
- Idade de instabilidade rumo à construção de um projeto dinâmico de vida adulta. Exploração e instabilidade estão intimamente ligados.
- Idade de auto-centração, cujas opções mais dependentes de uma decisão individual, fazem com que o jovem se torne mais centrado em si próprio.
- Conceção pessoal da dualidade adolescente/adulto, isto é, o sentimento do jovem em sentir-se parcialmente numa e noutra idade.
- Expetativas elevadas e positivas em relação à vida adulta devidas ao investimento na formação académica, com apoio financeiro e residencial dos pais resultando como consequência, uma tendência ao respeito pelas orientações parentais.

Numa fase mais avançada os jovens começam a dar os primeiros passos em direção a compromissos no domínio profissional, seguidos de compromissos a nível afetivo. Progressivamente vai sendo criada a independência emocional e residencial em relação aos pais, com o sentimento de identidade construída.

Fora deste padrão mas dentro do conceito, existem ainda dois tipos de adultez emergente. Um primeiro que se reporta aos jovens que pretendem viver uma vida descontraída, emocionante e sem preocupações, dando prioridade a novas experiências, viagens, convívio com os amigos, etc.. Normalmente com longos percursos académicos e com formação pós graduada. Outro que engloba configurações de vidas coroadas de

experiências passageiras (antes de casar e ter filhos) com opção de viver sozinho, em coabitação com grupos de amigos, sendo esta a eleita pelos jovens mais escolarizados⁵⁴

5.6 OS VALORES ÉTICOS NO DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO

Indispensável ao desenvolvimento e à adaptação do indivíduo ao meio, dispomos de um sistema de valores que, enquanto base ideológica, orienta as atividades humanas no que diz respeito à moral (o bem), à ética (o bom) e à estética (o belo).

A ética, está relacionada com princípios gerais, já a moral refere-se às normas, obrigações e interdições. Quanto à estética, estando associada ao belo, tem valores absolutamente específicos de uma determinada cultura, de um determinado grupo social.

É sobre a ética que irá incidir a reflexão que se segue. Assim, contrariamente ao que acontece com a moral, a ética que está ligada aos valores do bom o do mau, nunca é absoluta, mas sim relativa a um indivíduo ou grupo social, portanto, sempre confrontada com outros.

Ocupando um lugar de primazia sobre a moral, a ética configura “uma relação de respeito pelo outro que, para uns pode assentar em princípios racionais universais, para outros em princípios a que se associam o sentimento e a emoção e se ligam a situações particulares” (Estrela, 2010).

Nas suas reflexões sobre a ética, Humberto Maturana faz igual referência ao que acima foi exposto. Aborda a preocupação com as consequências que as nossas ações têm sobre o outro, com base na aceitação desse outro. Isto decorre do fato de as relações humanas acontecerem sempre a partir de uma base emocional que define o âmbito da convivência. Por isso, o autor defende que a preocupação ética nunca ultrapassa o domínio social, no qual ela surge, afirmando perentoriamente que “a ética não tem um fundamento racional, mas sim emocional”.

Portanto, a argumentação racional não serve, o que obriga à criação de sistemas legais que definam as relações entre sistemas humanos diferentes, fundados na configuração de um pensar social capaz de abarcar todos os seres humanos (Maturana, 2002). A

⁵⁴ O conceito de adulto emergente reporta-se, na maioria dos casos, a uma classe de jovens urbanos, de classe média que frequenta ou frequentou o ensino superior. É um conceito culturalmente construído, mais adaptado aos países industrializados, portanto, não é universal (Arnett, 2000).

Declaração dos Direitos Humanos é prova disso. Foi necessário conferir-lhe o caráter universal porque em cada nação a preocupação ética não ultrapassa as suas fronteiras.

E suma, a ética não impõe, não manda, apenas recomenda. Por isso, a todas as pessoas e em particular aos jovens em fase de afirmação das suas identidades, é conveniente alertar para o fato de que “a educação permanente no sentido da humanização é, pois, indispensável para o progresso da humanidade e, conseqüentemente, para a felicidade dos homens.” (Pourtois & Desmet, 1997). Humanização para a promoção, recomendação e prática dos valores éticos em sociedades, onde é corrente a aplicação de técnicas de engenharia genética em seres humanos, prática de eutanásia, legitimação do desemprego sem causa justa, utilização desregulada de bases de dados pessoais e outras práticas afins.

5.7 NECESSIDADES DE MOVIMENTO E A IMPORTÂNCIA DO LAZER

Na construção da personalidade, a importância do corpo, é traduzida pela necessidade que todo o ser humano tem de movimento. Desde muito cedo o indivíduo começa a localizar as sensações, as tensões e as emoções no seu corpo e também a perceber as diferenças entre o que pertence ao seu e o que pertence ao corpo do outro.

Desta forma, “a identidade corporal (e sexual também) permanece um elemento fundamental da consciência de si mesmo ao longo de toda a existência. Ela é marcada pelo imaginário do sujeito, pelos modelos estéticos e pelas normas socioculturais.” (Pourtois & Desmet, 1997).

Dependente da visão do sujeito sobre si mesmo, da visão dos outros e da adaptação à evolução biológica e social essa identidade está, no início da vida adulta, ainda em construção, embora o funcionamento físico do jovem esteja normalmente no auge. Helen Bee relembra que, durante certo tempo, os desenvolvimentistas consideravam os anos após o fim da adolescência até o início da terceira idade como um *plateau* relativamente destituído de acontecimentos. Posição entretanto rejeitada por estudos científicos que vieram, além disso, demonstrar que as capacidades físicas e a saúde do jovem adulto são afetadas, ao longo da vida, por fatores alimentares, hábitos de vida, prática de exercício físico, forma de lidar com o stress, etc..

Se é verdade que todo o ser humano, a par da atividade intelectual tem necessidade de atividade física, a forma como o movimento é produzido e o modo como é percebido pelos outros constituem elementos comunicacionais importantes na identidade do sujeito.

Deste modo, o desenvolvimento da dimensão cinestésica-corporal fornece indicações sobre a condição física do sujeito no que respeita ao movimento em geral incluindo o gesto, a mímica, o ritmo e harmonia do corpo. Ligados ao melhoramento do movimento do corpo, três eixos devem ser dimensionados. Referimo-nos ao espaço que no jovem adulto constitui muitas vezes uma referência em termos geográficos e culturais pois sabemos que movimentar-se numa pequena cidade do interior e numa grande cidade cosmopolita apresenta exigências diferentes quanto à capacidade de orientação. Do mesmo modo que habitar uma moradia térrea (muitas vezes com uma dimensão que excede as necessidades) e habitar um pequeno apartamento num edifício de vários andares, obriga o sujeito a inigualáveis posturas. Concluimos portanto, que o ato de qualquer pessoa se organizar e movimentar é sempre em função do espaço, sendo pois, uma necessidade a satisfazer em cada situação/contexto.

Um segundo componente a considerar no favorecimento da qualidade do movimento é o tempo, pois “todo o movimento se desenrola no tempo” afirmam Pourtois & Desmet.

Independentemente do ritmo que imponha a si mesmo, o sujeito, num sistema de relações interpessoais, terá necessariamente de considerar o tempo dos outros. Pois vivendo uma fase em que a relação com o outro representa uma afirmação identitária, o jovem em início de vida adulta deverá ter a noção de alternância como figura sempre presente no movimento de abertura ao parceiro.

Por último aludimos a dinâmica do movimento corporal enquanto reveladora da força com que o mesmo é efetuado, na dependência do estado de tensão em que o sujeito se encontra e do peso implicado no movimento do corpo. Resume-se, portanto, que “o corpo e as sensações que lhe são aferentes constituem a base e o suporte privilegiado da identidade do sujeito” (Pourtois & Desmet, 1997).

A importância do lazer

Em termos históricos, o lazer foi merecendo, progressivamente, a valorização e o interesse dos estudiosos das ciências sociais. A investigação e análise à volta da contribuição do lazer no desenvolvimento do ser humano, culminaram em afirmações e definições várias, sendo mais consensual a que Joffre Dumazedier, sociólogo francês, desenvolveu na sua obra *Sociologia Empírica do Lazer* (1974). O autor fez uma análise exaustiva sobre esta importante dimensão da vida humana permitindo-nos perceber que o tempo fora do trabalho tem sido, objeto de reflexão com antecedentes longínquos.

Hoje, falar de lazer é referir um tempo dedicado a experiências prazerosas independentes do trabalho. Configura “um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para se divertir, recrear-se e entreter-se, ou ainda para desenvolver a sua informação ou formação desinteressada, a sua participação social voluntária ou a sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (Dumazedier, 1979).

Todas as sociedades conheceram um tempo livre. Embora Marcelino (1987), citado por Silva, et al, 2011), assuma com alguma pertinência, a posição de que “tempo algum pode ser considerado livre de coações ou normas de conduta social”. A proposta do autor em substituir o termo “tempo livre” por “tempo disponível” encontra justificação no facto de ser difícil pensar as vivências do ser humano desintegradas das influências da vida social.

Assim, de acordo com a definição de Dumazedier, a conceção do lazer evoluiu segundo modelos de organização social e já não corresponde a um tempo que sobra do tempo de trabalho. Proveniente das mudanças dos controlos institucionais e das exigências individuais, o lazer não é só criação histórica. Outrossim, está a tornar-se o centro de elaboração de novos valores, sobretudo nas gerações mais jovens.

Por isso, é importante promover a educação para o lazer, até como orientação no sentido de ultrapassar as barreiras que se lhe opõem aos mais variados níveis: económico, cultural, de género, classe social, relação tempo/espço e fases da vida.

No âmbito da fase inicial da vida adulta lembramos (Argyle, 1996), quanto às duas grandes funções que atribui ao lazer: Sociais (enquanto poderoso elemento integrador da vida, segundo alguns autores) e Psicológicas, (onde, segundo opinião de alguns investigadores, o sujeito desenvolve um conceito de si, associado ao gosto de ser como é).

Em suma, o lazer:

- Aumenta competências pessoais necessárias para lidar com situações e promove o sentido de liberdade e autonomia.
- Contribui para o desenvolvimento da personalidade, tornando cada indivíduo mais conhecedor de si mesmo.
- Promove o equilíbrio entre o indivíduo e o mundo que o rodeia.

Na qualidade de vida representa o desejo de auto-realização nas relações sociais, o desenvolvimento de potencialidades e aprendizagem ao longo da vida.

Geralmente, a idade adulta avançada remete o lazer para um plano secundário, pois dá grande valorização ao trabalho para maior acesso ao consumo.

No entanto, consideramos importante deixar claro que o lazer não pode ser considerado como simples assimilador de tensões. Admitir a sua importância na vida moderna significa considerá-lo um tempo/espço privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural (Silva, et al, 2011).

Para exercitar a autonomia a partir das suas opções em termos de ocupação do tempo excedente, ao jovem adulto tornam-se prementes ações voltadas para mudanças axiológicas, desencadeadas por uma educação para o lazer.

Essa educação permite pensar o homem para além da dimensão biológica, fazendo uso das múltiplas inteligências e sendo capaz de optar pela qualidade do seu desenvolvimento. A teoria sociológica do lazer, preconizada por Dumazedier, estimula justamente essa dimensão.

Em termos pragmáticos, a educação apela a atividades artísticas, mostrando que o sujeito pode desenvolver elementos estéticos (que embora obedecendo, muitas vezes, a condicionalismo de ordem cultura)l, abrem espaço para um desenvolvimento global. Incentiva a prática do voluntariado que representa, igualmente, uma atividade prazerosa, capaz não só de provocar mudança e crescimento no outro, mas também oferecer uma oportunidade de enriquecimento para o próprio sujeito que a pratica.

Em torno do conceito de lazer existem algumas (antigas) ambiguidades. Tentamos, na lista seguinte e, em forma de conclusão, precisar algumas designações distintas, muitas vezes usadas com um mesmo sentido.

Hobbie (passatempo) – Ocupação com o que dá prazer sem envolver grande esforço

Ócio – Relação direta entre tempo livre e tempo de trabalho = desocupação

Ócio Criativo – Teoria que reúne trabalho, estudo e lazer (Domenico De Masi, 2000)

Tempo Livre – Correspondente ao tempo disponível (Marcellino, 1987)

Lazer – Tempo dedicado a experiências prazerosas independentes de obrigações (Dumazdier, 1979)

PARTE II

O ESTUDO EMPÍRICO

“Só questionando os nossos limites, podemos conseguir impossíveis”
Ana Lorenzo

6 METODOLOGIA

- Os Saberes
- As Opções
 - Razão de ser e motivação para o estudo
 - Objetivos da investigação
 - Paradigma qualitativo
- Os Procedimentos

6.1 OS SABERES

No domínio das ciências sociais, muitos foram os investigadores que em meados dos anos 90 do século passado, decidiram reinterpretar o paradigma dominante (positivista), lançando bases para uma nova perspetiva de análise interpretativa dos fenómenos sociais. Pôr em causa o que está estabelecido, por não ser suficientemente abrangente à realidade social e admitir a emergência de novos modelos corresponde a uma realidade capaz de nos conduzir à “ideia de que o social é um fenómeno cuja natureza dinâmica e complexa supera largamente todas as modelizações por muito ricas que se apresentem (Aires, 2011).

Ao longo da sua história, a investigação qualitativa recebeu diferentes atributos tendo Denzin & Lincoln (1994) chegado à seguinte definição “a investigação qualitativa é uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.(cit. por Aires, 2011).

Por outro lado, investigar na área das Ciências Sociais, exige o desenvolvimento de um conjunto de ações constituintes de um processo que se pretende rigoroso, sistemático e conducente à aquisição de novos conhecimentos (explicações ou soluções) dos fenómenos sociais. Além disso, o planeamento em ciências sociais é uma metodologia de investigação-ação que associa ao ato de conhecer, a intenção de provocar mudança social (Guerra, 2000, p.52), podendo em termos de intervenção atuar em três contextos distintos: Micro – nível interpessoal, Meso – nível organizacional e Macro – nível global, nacional ou internacional.

Passando ao nosso estudo em que a relação entre a Formação Avançada e o Desenvolvimento do Jovem Adulto constituiu o tema central a investigar, logo tivemos de

assumir uma problemática multidimensional e complexa por forma a dar coerência e organizar o suporte teórico do trabalho.

6.2 AS OPÇÕES

A enorme afluência, na última década, de estudantes oriundos das universidades e institutos de ensino superior, para os cursos de pós graduação e formação avançada nas unidades de investigação, distribuídas pelo país, não nos deixou indiferentes. O fenómeno suscitou em nós a curiosidade em perceber quem são estas pessoas. De onde vêm, porque vêm e para onde querem ir.

6.2.1 Razão de ser e motivação para o estudo

Pretendemos seguir uma lógica de conformidade com as metodologias de investigação-ação que permitem, em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes (Guerra, 2000, p. 52).

No momento de se objetivarem as opções metodológicas e os procedimentos a levar a cabo para concretizar a investigação começamos por interiorizar uma realidade cuja relevância se impõe pelas implicações que lhe estão associadas. Queremos com isto dizer que ao colocarmos no centro da presente investigação atores que, além de estudantes, desempenham outros papéis sociais no seu quotidiano e ao questionarmos cada um deles sobre aspetos individuais inerentes à escolha de uma pós-graduação, estamos necessariamente a aceder a um âmbito alargado das suas vidas que engloba os universos individual e relacional.

Para isso, recorreremos à declaração de consentimento informado⁵⁵ para dar a conhecer ao participante os objetivos do estudo, os fins a que se destina e os cuidados do investigador em termos de sigilo sobre a informação recolhida, como garantia de proteção do participante. Deste modo, pretendemos também, que o sujeito tome consciência da importância da sua participação, no estudo.

⁵⁵ Documento apresentado em anexo.

6.2.2 Objetivos da investigação

Por forma a compreender os dois universos (social e psicológico) quanto ao significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos, em situações particulares (Silva, C.R. et al., 2005, p. 71) a nossa preferência recaiu sobre o paradigma construtivista, de investigação qualitativa à qual está associada uma trajetória reflexiva e complexa (Aires, 2011, p.16) que acreditamos ser o garante da prossecução dos objetivos a atingir.

Em termos gerais a nossa pretensão é perceber os motivos pelos quais, uma população de indivíduos com formação superior, decide prosseguir estudos avançados numa unidade de investigação científica da Universidade de Lisboa em projetos de investigação, mestrados, doutoramentos ou pós-doutoramentos.

Enveredamos por “uma abordagem multifacetada ou multidimensional que segundo Fidel et al., foca um grupo específico de pessoas em certo contexto, frequentemente realizando uma tarefa particular e considera de forma integrada variáveis relativas tanto ao contexto social quanto aos aspetos psicológicos” (como cit. em Taga & Blattmann, 2012, p. 34). As variáveis assim tratadas permitem alcançar os objetivos específicos de:

- i) Caracterizar social e demograficamente uma população de estudantes de pós-graduação (PG), numa reconhecida unidade de investigação.
- ii) Identificar as motivações e expectativas da referida população atendendo às características sociodemográficas.
- iii) Perceber qual o contributo da pós-graduação no desenvolvimento do jovem adulto

Para o desenvolvimento do estudo e como determinante essencial do sucesso na investigação (Flick, 2005, p. 47.) formulamos as seguintes questões:

- a) Quem são as pessoas que procuram formação pós-graduada?
- b) Por que razão procuram formação pós-graduada?
- c) Quais as competências adquiridas e quais as dificuldades encontradas?

6.2.3 O paradigma qualitativo

Os métodos utilizados na investigação qualitativa têm em conta características do desenho, dos participantes, do investigador e das etapas da colheita, da análise e da interpretação (Fortin, 2009).

Particularidades

Na qualidade de processo, a investigação qualitativa comporta fases (epistemológica, ético-política e metodológica) que se articulam de uma forma interativa mas não linear. Além disso, tem subjacente a biografia pessoal do investigador, enquanto sujeito multicultural.

Em bom rigor, esta perspetiva não possui um conjunto fechado de metodologias próprias, pelo que, obriga os investigadores qualitativos a recorrerem à narrativa e aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante, etc. (Aires, 2011).

Uma vez revelada a razão de ser e os objetivos desta investigação, anunciar a opção por uma **pesquisa qualitativa**, não nos parece merecer justificação acrescida. No entanto, nunca é demais referir que sendo o nosso objeto de análise um universo de pessoas (e não coisas) em interação, a metodologia qualitativa, pela sua abordagem compreensiva e pela utilização de técnicas que dão mais atenção ao significado dos fenómenos do que à sua frequência, parece-nos melhor responder às perguntas de partida. Daí o figurar como nosso modelo de eleição.

Em relação ao método a utilizar na recolha do material empírico, foi ponderada a utilização de um modelo quantitativo para as questões de caracterização que, em combinação, pudesse formar um sistema misto e possibilitar uma triangulação metodológica. No entanto, embora concordando com Flick (2005) quando defendeu que “a triangulação pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos” e não uma forma de testar resultados, acabamos por concluir que dado às características (universo, objetivos e contexto) da nossa investigação, esta não sairia enriquecida com tal opção.

Assim, exclusivamente situada no paradigma qualitativo, a nossa escolha recaiu sobre o **estudo de casos**, como estratégia de investigação, tendo resultado na melhor forma de atingir os objetivos preconizados. Este método, que é um dos mais comuns na investigação qualitativa constitui uma das melhores maneiras de captar o caráter único da

pessoa entrevistada ao permitir registar pormenores de experiências vividas, uma vez que “as memórias referentes a acontecimentos passados podem ser verificadas através de registos históricos, de maneira que é possível reconstruir a vida do participante como ele a vê” (Berryman, et. al., 2001).

Não sendo nosso propósito generalizar resultados, o importante é conseguir em contexto muito específico (que é a unidade de investigação), estudar casos concretos. Esta vinculação a contextos permite muitas vezes à investigação qualitativa uma expressividade própria (Flick, 2005).

Para o estudo empírico elegemos como técnica direta (interativa) de recolha de dados, a **entrevista**, semiestruturada, com características exploratórias como forma de abertura a pistas de reflexão (Quivy & Campenhoudt, 1995). A pesquisa repousou em entrevistas presenciais, individuais, faladas. Tais características exigiram do investigador particular atenção à linguagem não-verbal dos entrevistados, para que fosse suficientemente percebida e capitalizada. Em contrapartida, estas entrevistas resultaram enriquecidas em termos do que Alonso (1995) classifica de “saberes partilhados ao longo da entrevista” entre o entrevistador e o entrevistado (como cit. em Aires, 2011, p. 32).

Este modelo, que exige um guião temático prévio como integrador dos objetivos e orientador da interação, permitiu a apresentação de questões referentes a comportamentos passados, presentes e futuros (Aires, 2011, pp. 31-33).

A entrevista implica um processo de comunicação entre atores: entrevistador e entrevistado. “Compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2005).

Entrevistado e Entrevistador/Investigador

Ambos sujeitos racionais “dão sentido à sua ação e, de forma aberta e transparente, definem o objetivo dessa interação: um pretende colher informações sobre percursos e modos de vida sobre os quais o outro é um informador privilegiado pelo fenómeno social que viveu” (Gerra, 2012).

Em termos de relações, elas são baseadas na confiança mútua, na neutralidade e controlo dos juízos de valor, na clareza de ideias e na confidencialidade. De uma certa maneira, conscientemente, ou não, entrevistado e entrevistador podem influenciar-se, sem que isso venha a constituir um enviesamento, como admite Fortin (2009). O certo é

que um processo que à partida não constitui o que Aires designa por “intercâmbio social espontâneo” pode resultar em importantes momentos de partilha⁵⁶.

O investigador

Do ponto de vista profissional

Detentor de algum sentido prático de investigação, desenvolvido no quotidiano profissional, o entrevistador/investigador pretende uma relação de neutralidade face à narrativa do entrevistado. Neste particular salientamos a formação em mediação de conflitos familiares cujas técnicas e saberes comunicacionais encontram igual posicionamento no propósito de desvendar o que existe abaixo da ponta do “iceberg”. As conceções do “self” e do “outro”, a ética da relação e a exposição racional e emocional, tornam fundamentais as capacidades de empatia e de interação humana.

Numa outra perspetiva, há a registar quase 30 anos de exercício profissional na área da saúde, acumulados entre laboratórios de institutos de investigação e laboratórios hospitalares de patologia clínica. Atividade de docência, participação em órgãos de direção e representação de funcionários em vários órgãos de gestão universitária, correspondem a algumas das tarefas realizadas ao longo desses anos.

Considerado relevante (porque gratificante em termos pessoais) foi todo o trabalho técnico desenvolvido numa área denominada “apoio à comunidade” que, no fundo, mais não era do que um atendimento direto a utentes que por solicitação médica se deslocavam a um instituto de investigação sito em Lisboa, a fim de realizarem exames bacteriológicos para diagnóstico clínico.

O contato direto com pessoas, algumas com necessidades especiais, a escuta ativa para perceber as preocupações que as acompanhavam, o lidar de perto e de forma continuada com pessoas de todas as classes sociais, idades, géneros e culturas e, ao mesmo tempo, observar transformações nos estilos de vida, hábitos, formas de convivência familiar, enfim, uma panóplia de situações que o movimento dos utentes nos possibilitava observar. Tudo isto, constituiu matéria enriquecedora e de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais para o sujeito profissional.

⁵⁶ Fortin (2009), profere que o investigador exerce um papel ativo na investigação qualitativa, porque se consagra a partilhar a experiência descrita pelos participantes.

Do ponto de vista acadêmico

Toda a instrução primária e secundária (incluindo o primeiro ingresso na faculdade) tiveram lugar em Angola. Luanda, cidade de nascimento, foi também local de partida em 1981, rumo a Lisboa, onde permanece até ao momento.

A licenciatura em análises clínicas, o curso superior especializado em segurança social e mais recentemente o curso de pós graduação multidisciplinar em mediação de conflitos familiares, foram realizados em Lisboa.

Ao longo dos anos a preocupação com a formação tem sido constante, não se destinando unicamente ao desempenho profissional. A confirmar está a procura de formação em áreas diversas, embora de alguma forma complementares, nos domínios de recursos humanos, inteligência emocional e mediação de conflitos.

Do ponto de vista ideológico

Sujeito atento à dinâmica do meio onde se movimenta, assume uma atitude de envolvimento e participação, não adotando posturas meramente contemplativas. Com uma visão crítica da sociedade e do mundo, defende os princípios humanistas e os valores da democracia. Em defesa da cidadania ativa e da justiça social, cita José Saramago:

Eu sou contra a tolerância, porque ela não basta. Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Sobre a intolerância já fizemos muitas reflexões. A intolerância é péssima, mas a tolerância não é tão boa quanto parece. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância. (José Saramago, in 'Globo, 2003)

6.3 OS PROCEDIMENTOS

Por forma a objetivar as opções metodológicas, é levado a cabo, no decurso da investigação, um conjunto de atividades que serão descritas nos pontos seguintes.

6.3.1 A escolha da população

Esta, foi uma das etapas mais fáceis de ultrapassar quando se concluiu o desenho da investigação. Ao contrário da quantitativa, que utiliza critérios pragmáticos de uniformidade em relação ao universo a estudar, a abordagem qualitativa por nós adotada, procura a máxima variação na população a estudar.

Considerando que não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores susceptíveis de comunicar as suas percepções da realidade através da experiência vivida, não se procura nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos (Guerra, 2012).

Com base nesse pressuposto e utilizando o critério de diversificação interna dos participantes (Pires, 1997, cit. em Gerra, 2006, p.41) foram dirigidos presencialmente, convites a 15 dos estudantes de pós graduação a desenvolverem formações diversas numa unidade de investigação da Universidade de Lisboa. Os contactos, efectuados individualmente⁵⁷, tiveram lugar depois de solicitada e obtida autorização dos dirigentes da instituição onde o estudo foi realizado. À exceção de uma pessoa, todas as contactadas aceitaram de imediato participar, constituindo para o estudo, uma população de 14 pessoas, cuja identificação fictícia tem como objetivo dar vida e alma às narrativas, conservando o anonimato.

⁵⁷ Tendo como base de diversificação: o sexo, idade, situação laboral e responsabilidades parentais.

6.3.2 A construção do guião

O conjunto de temas a tratar na entrevista, deve estar previsto sob forma de guião. No que refere à sua construção foi dada relevância à clarificação dos objetivos e às dimensões de análise que a entrevista comporta (Guerra, 2006, p.53). Destinado a uma pesquisa exploratória, o quadro representativo do guião construído, comportou desde o início, na sua estrutura, oito tópicos correspondendo a cada um deles, diferentes dimensões às quais, por sua vez, estão associadas as questões dirigidas aos participantes. A grelha de análise está representada no quadro seguinte. Quanto às questões a ela associadas e colocadas aos participantes no ato da entrevista, estão apresentadas em anexo.

Tratando-se de um estudo que envolve pessoas e, como já tivemos oportunidade de referir, reportar-se à dimensão individual e relacional das mesmas, como salvaguarda de situações de ordem ética, optamos por submeter o projeto de investigação, incluindo a declaração de consentimento informado, a assinar pelos participantes e o guião da entrevista, à Comissão de Ética correspondente, tendo esta emitido um documento de aprovação⁵⁸.

6.3.3 As entrevistas

Basearam-se em questões abertas para permitirem fazer ressaltar os pontos de vista dos participantes e ter uma ideia mais precisa do que constitui a sua experiência (Fortin, 2009).

As entrevistas foram sempre agendadas pessoalmente. Com início em Maio de 2013, realizaram-se, ao longo de 30 dias e todas tiveram lugar nas instalações da unidade onde os formandos desenvolvem as suas atividades habituais. Começando por esclarecer os objetivos da entrevista aos participantes, nesse momento, era igualmente lembrada a intenção de registo áudio digital, tendo sempre merecido a concordância dos participantes. No final, foram ouvidos em conjunto, os primeiros minutos da entrevista, para testar a ocorrência da gravação. Com uma duração média de 70 minutos, as entrevistas decorreram todas de forma cordial e harmoniosa. Pela adoção de um formato estímulo/resposta, formularam-se as perguntas sem esquema fixo de categorias de respostas, seguindo uma ordem frequentemente alterada. Em entrevistas abertas a unidade mínima não é simplesmente a resposta, mas o diálogo em si mesmo.

⁵⁸ Apresentado em anexo.

6.3.4 A análise de conteúdo

Os dados a analisar na investigação qualitativa consistem em palavras e não em números como na investigação quantitativa. Este fato, coloca à partida a colheita e a análise dos dados, a ocorrerem simultaneamente.

Fazendo referência à fase de tratamento dos dados recolhidos e, no que concerne à interpretação do discurso declarado pelos entrevistados, adotamos a técnica de análise de conteúdo simplificada e defendida por Gerra (2006, p. 68), segundo propostas de Poirier e Valladon (1983) posicionada nos paradigmas de análise compreensiva e indutiva.

A análise de conteúdo, aplicada no seu modelo simplificado, só foi possível devido às características do nosso universo de participantes.

Assim, para descrever as situações e interpretar o sentido do que foi dito, começamos por transcrever, na íntegra, as 14 entrevistas realizadas. A fase seguinte correspondeu à passagem do texto transcrito, para uma versão resumida, com sentido para a construção das sinopses correspondentes. Estas, enquanto sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista, correspondem às narrativas dos participantes, apresentadas de uma forma descritiva. O processo analítico foi desenvolvido com base na grelha que a seguir apresentamos tendo sido esta, previamente construída como suporte de toda a ação relativa à recolha de dados. É composta por oito tópicos que estão contidos no modelo de análise apresentado na introdução do trabalho. As dimensões que lhes são correspondentes, foram pensadas como elementos necessários e fundamentais de resposta às questões de investigação.

Quadro 4 - Grelha de Análise

Tópicos	Dimensões
CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Idade • Local de nascimento • Composição familiar • Grau de escolaridade (pais) • Profissão (pais) • Atividades de voluntariado social • Envolvimento em organizações sociais • Atividades de Lazer

TRAJETÓRIA PESSOAL	<ul style="list-style-type: none"> • Permanência ou saída de casa dos pais • Experiência de conjugalidade • Experiência de Parentalidade • Viagens (memória)
TRAJETÓRIA ACADÉMICA e PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de base • Pós- graduação • Tipo de instituição frequentada • Autoavaliação • Experiência profissional
FATORES MOTIVACIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de decisão de prolongar estudos • Escolha da área de estudos • Escolha da instituição
EXPETATIVAS e COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Aspirações subjacentes ao curso • Aspirações subjacentes à instituição • Impacto das competências • Dificuldade encontradas
RELAÇÃO COM PARES	<ul style="list-style-type: none"> • Convivialidade • Ganhos e alegrias • Características das relações
RELAÇÃO COM ORIENTADORES	<ul style="list-style-type: none"> • Situações críticas • Estratégias de solução • Relações informais
EXPETATIVAS, PROJETOS e ASPIRAÇÕES FUTURAS	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação no atual contexto • Objetivos na fase final da formação • Projetos adiados • Planos para o futuro • Sonhos

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Entrevistar uma população de catorze estudantes de pós graduação com idades compreendidas entre os 22 e os 36 anos pertencentes a uma Unidade de Investigação da Universidade de Lisboa, constituiu para o investigador, um enorme desafio. A pluralidade de sensibilidades e pontos de vista, face às questões apresentadas renovavam, a cada momento, a motivação para desenvolver o tema escolhido.

A este respeito, não há como não lembrar Edgar Morin (2000) quando vem advertir que o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Por outras palavras, os dados não têm existência própria.

Com a pretensão de conferir vida aos dados recolhidos passamos à caracterização sociodemográfica da população.

7.1 A POPULAÇÃO ENTREVISTADA

Maioritariamente feminina, com uma média de idades situada nos 29 anos, a população entrevistada incluiu quatro pessoas do género masculino e configurou, no conjunto, o grupo de jovens adultos que, numa abordagem sumária, passamos a apresentar.

A apresentação da população entrevistada agrupada segundo características gerais comuns

**Vera (25 anos) e Isabel (23 anos). Nasceram em Lisboa.
Ambas filhas únicas. Coabitam com os pais e referem a leitura como uma
das preferências nos momentos de lazer.**

**Laura (34 anos), Magda (36 anos), Matilde (34 anos) e Henrique (32 anos)
Têm em comum o exercício de atividades de docência
e a experiência de parentalidade.**

**André (22 anos), Filipe (27 anos) e Martim (25 anos).
Deslocados da residência de família de origem, por motivos académicos,
partilham o interesse pela bioinformática.**

**Teresa (34 anos) e Maria (32 anos).
Independentes da residência familiar de origem,
têm em comum o gosto pelo convívio com os amigos.**

**Helena (25 anos), Bárbara (32 anos) e Susana (29 anos).
Todas bolseiras da FCT abandonaram a residência familiar de origem e
vivem experiências de conjugalidade.**

7.2 CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

- Dimensão pessoal
- Atividades de Lazer
- Exercício de Cidadania

7.2.1 A Dimensão Pessoal

Esta dimensão caracteriza a população quanto ao sexo, idade, composição familiar e condição social de origem, também quanto ao local do nascimento. O quadro seguinte sintetiza estes parâmetros.

Quadro 5 - Dimensão Pessoal

Sujeito	S E X O	I D A D E	I R M Ã O S	ESCOLARIDADE		PROFISSÃO		Local de Nascimento
				Pai	Mãe	Pai	Mãe	
Vera	F	25	0	Mestrado	Licenciatura	Engenheiro Civil	Radiologista	Lisboa
Bárbara	F	32	0	Bacharelato	11º ano	Engenheiro Técnico	Administrativa	Lisboa
André	M	22	2	1º ciclo do Ensino Básico	1º ciclo do Ensino Básico	Pintor Construção Civil	Empregada Doméstica	França
Isabel	F	23	0	Licenciatura	Licenciatura	Engenheiro	Advogada	Lisboa
Magda	F	36	2	9º ano	Licenciatura	Profissional dos CTT	Professora	Amarante
Laura	F	34	1	Freq. Universitária	11º ano	Informático	Profissional de seguros	Lisboa
Filipe	M	27	0	9º ano	9º ano	Eletricista	Doméstica	Vila Nova de Gaia
Maria	F	32	1	11º ano	1º ciclo do Ensino Básico	Soldador/bobinador	Pequena Empresária	Venezuela
Matilde	F	34	1	Mestrado	Licenciatura	Professor	Professora	Lisboa
Helena	F	25	0	Licenciatura	Mestrado	Diretor de Museu	Professora	Penafiel
Henrique	M	32	2	Doutoramento	Licenciatura	Professor Universitário	Secretária	Lisboa
Susana	F	29	5	9º ano	12º ano	Pequeno Empresário	Doméstica	Moçambique
Teresa	F	34	2	11º ano	11º ano	Encarregado pequena empresa	Administrativa	Lisboa
Martim	M	25	1	12º ano	Doutoramento	Osteopata	Professora Universitária	Lisboa

A análise dos dados apresentados no quadro 5 permitiu agrupá-los da seguinte forma:

- a) Quanto à idade e ao sexo apresentam-se conforme exposto na secção 7.1 deste trabalho.
- b) Quanto ao local de nascimento – três dos entrevistados nasceram fora do país entre África (Moçambique), América do Sul (Venezuela) e Europa (França). Os restantes nasceram em regiões urbanas sendo a maioria (8) de Lisboa. A minoria (3), nasceu em cidades a norte do país (Amarante, V. N. Gaia e Penafiel), locais onde as famílias de origem continuam a residir.
- c) Quanto à composição familiar de origem – provêm, em grande parte, de famílias nucleares⁵⁹. Identificou-se uma família extensa (avó, pais e filho) e uma família monoparental (mãe e filhos).

Cinco são filhos únicos (Vera, Bárbara, Isabel, Filipe e Helena). André, Martim, Magda, Henrique e Teresa têm 2 irmãos; Maria, Matilde e Laura têm 1 irmão.

“[...] Sim, sim, sim, muito importante, eu não trocava a minha irmã por nenhuma educação melhor do que aquela que os meus pais me deram”. (Laura)

Susana tem 5 irmãos e referiu:

“É ótimo.... Porque estamos sempre divertidos, há sempre muita alegria em casa. Tenho irmãos fantásticos, são quase todos mais novos, tirando a minha irmã mais velha... a casa está sempre cheia, há sempre muita alegria, há união... Cada vez que eu vou à casa dos meus pais eles estão lá, há sempre brincadeiras... é ótimo” (Susana)

Inserimos aqui o relato de um entrevistado que, não tem irmãos mas, sobre os pais, teve as seguintes considerações:

“[...] Os meus pais confiam muito em mim e eu acho que apesar de terem as opiniões deles nunca me disseram “não faças isso”. Sempre me apoiaram. [...] mas olhando para trás acho que preferia que eles tivessem sido mais críticos. Acho que eles tiveram medo de estar a influenciar as minhas escolhas. Talvez preferisse que eles tivessem chateado mais e... não sei se teria feito as mesmas escolhas.” (Vera)

- d) Quanto à escolaridade dos pais – as habilitações literárias variam entre o primeiro ciclo do ensino básico e o doutoramento apresentando a seguinte distribuição:

⁵⁹ Segundo classificação de tipos de família, Fausto Amaro (2006)

Nº de pais		Nº de mães
1	1º Ciclo do Ensino Básico	2
3	9º ano	1
2	11º ano	3
1	12º ano	1
1	Frequência Universitária	0
1	Bacharelato	0
2	Licenciatura	5
2	Mestrado	1
1	Doutoramento	1

- e) Quanto à profissão dos pais – a maioria encontra-se em fase ativa da vida, exercendo as mais variadas profissões variadas onde a de professor regista maior frequência. Constatou-se a existência de um pai desempregado, um pai a trabalhar no estrangeiro e 4 pais em situação de reforma. Quanto às mães, 4 estão em situação de reforma, 2 são domésticas e as restantes encontram-se no ativo com profissões sobretudo na área de serviços.

“Os meus pais estão numa situação especial. Eles ainda estão casados só que o meu pai sempre trabalhou muito por fora. Foi emigrante porque as oportunidades lá fora são melhores e ele ia sempre. Ele é sempre mais bem pago lá fora. A minha mãe não está com ele porque ...pronto, foi sempre...acabou sempre por ficar sempre por Portugal, para nós podermos ter a nossa educação sempre no mesmo sítio, para não estarmos constantemente a mudar.” (Maria)

7.2.2 Atividades de Lazer

As atividades de lazer praticadas são as mais variadas. Segue um resumo de todas as mencionadas nas entrevistas.

Quadro 6 - Atividades de lazer

LEITURA	
CONVÍVIO COM AMIGOS	
ATIVIDADES CULTURAIS Cinema Teatro Música Exposições Museus	ATIVIDADES COM OS ANIMIAIS DOMÉSTICOS
	PASSEIOS AO AR LIVRE: praia / jardim
	ARTES: pintura / fotografia
	JOGOS: xadrez / poker / consola
	COMPUTADOR: jogos / internet / redes sociais
GINÁSIO	FUTEBOL
HIDROGINÁSTICA	ANDAR DE BICICLETA
YOGA	CORRIDA E CAMINHADA

Nesta dimensão verificou-se que:

- a) A leitura foi a atividade referida o maior número de vezes, situando-se no topo das opções

“Tenho um prazer enorme de leitura, que faço religiosamente todos os dias...” (Teresa)

“[...] tento ler sempre os clássicos.” (Bárbara)

“Gosto de estar mais ou menos atualizada sobre aquilo que os escritores portugueses escrevem...” (Matilde)

“[...] eu gosto de ler tudo o que não seja real, [...] porque acho que a vida já é tão real... Mas depois também gosto de ler coisas históricas, biografias e assim...” (Helena)

“[...] gosto de coisas mais reais. Até podem ser fantasia, mas não podem ser de super-heróis... nada disso.” (Susana)

“Leio de tudo, gosto muito de chegar aos meus amigos e perguntar qual o melhor livro que já leram, se têm e se podem emprestar. Independentemente do estilo, se uma pessoa gostou há razões para ser lido.” (Vera)

- b) Conviver com os amigos ocupa o segundo lugar das opções de lazer. Onde o gosto pela cozinha também tem lugar.

“Gosto muito de cozinhar e portanto, normalmente cozinho para amigos.” (Maria)

“[...] dá-me prazer cozinhar e ter as pessoas à conversa, à volta da mesa [...]” (Teresa)

- c) O exercício físico (ar livre ou ginásio) representa uma atividade de lazer e uma solução para a saúde e bem-estar. Esta dimensão foi referida como prática habitual de todos os entrevistados.

“O exercício físico é a corrida. É bom. Em termos de stress... a pessoa sente que às vezes anda mais chateada, mas depois chega a casa e vai correr e depois sente-se bem é bom.” (Maria)

“[...] faço aulas de ginástica, com uma professora. Confesso que por ter algumas preocupações de cariz de saúde e bem-estar. [...] Não me dá muito prazer é aquele tipo de coisas ... tem inúmeras vantagens, que me liberta de stress, são horas da semana que eu não penso em preocupações [faz bem ao corpo e faz bem à mente]” (Teresa)

7.2.3 Exercício de Cidadania

Representa ao último ponto de caracterização sociodemográfica. Foi definido por um conjunto de questões referentes à prática de voluntariado, envolvimento associativo e participação cívica.

- a) Análise das respostas, no que diz respeito às atividades de voluntariado permitiu-nos dividi-las em dois grupos:

- Entrevistados que praticam ou praticaram estas atividades

Vera	<i>“O meu primeiro voluntariado foi para a Associação dos Direitos Humanos que ajuda crianças no Quênia, Nepal e Moçambique. [...] Já estava na faculdade, por volta de seis ou sete anos. [...]. Neste momento estou na Casa da Misericórdia de Azeitão como voluntária.”</i>
Bárbara	<i>“Faço voluntariado só a passear um cão. [...] somos padrinhos de um cão, que está num canil. [...] eu sempre gostei de animais e ele depois ficou com vontade... e depois tomou a iniciativa. [...] Aos fins-de-semana passear a cadela durante 2 horas. (A experiência) É ótima. Nós adoramos estar com cães...”</i>

Isabel	<i>“Eu fiz um voluntariado no jardim zoológico durante três anos e gostei imenso.”</i>
Matilde	<i>“Ui... já fiz muitas... neste momento sou palhaço hospitaleiro voluntária. Fazemos trabalho em vários hospitais, não dentro de Lisboa, fora de Lisboa [...]. No Banco Alimentar Contra a Fome, não só na recolha nos supermercados, mas também na organização, empacotamento e distribuição dos alimentos e faço mais ou menos uma vez por mês. Fiz durante uns 10 anos, voluntariado com sem abrigo [...]. Trabalhei também com prostitutas do Intendente, foi uma experiência muito gira...”</i>
Susana	<i>“Fui ajudar no Banco Alimentar contra a Fome. [...] Reconheço. Acho que é importante participar.”</i>
Teresa	<i>“Já desenvolvi, sim. Neste momento não. [...]. Eu não acho que seja completamente altruísta porque o bem-estar associado ao exercício destas actividades não é propriamente altruísta. [...]”</i>

- **Entrevistados que nunca praticaram**, mas reconhecem a importância do voluntariado e outros que admitem envolvimento futuro:

André	<i>“Valorizo as pessoas que fazem, que sentem vontade e que gostam de fazer. Mas nunca tive a vontade explícita de fazer voluntariado. Mas... não ponho a ideia de lado.”</i>
Magda	<i>“Não. Reconheço mas também reconheço a responsabilidade de se ser voluntariado [...] por um motivo ou por outro não podia em determinadas alturas e acabei por nunca fazer.”</i>
Laura	<i>“Não. É uma atividade que eu respeito muito. [...] eu nunca encontrei na minha vida o tempo ou a disponibilidade que eu achasse que depois fosse cumprir com esse compromisso.”</i>
Filipe	<i>“Nunca estive inserido em nenhuma, por acaso. Pelo menos nesta idade não me encontro teoricamente tão disponível para esse tipo de ... mas porque não? Porque também o tempo é um bocado limitado [...]”</i>
Maria	<i>“Não, não costumo fazer. Admiro bastante as pessoas que fazem voluntariado. Eu não faço por questões pessoais. Sinto que não tenho tempo para nada e prefiro que o meu tempo livre seja para mim. É um bocadinho</i>

	<i>egoísta mas...pronto."</i>
Helena	<i>"Não. [...] Há aquele voluntariado em que nós temos um objectivo e vamos com esse objetivo e vamos fazer o que quer que seja e vamos a algum lado, na nossa terra ou assim e há aquele voluntariado que eu acho que é o mau feito por aí que é "eu vou fazer uma associação e vou fazer o bem por aí porque sinto-me muito melhor, estou a sentir-me melhor eu do que as outras pessoas" e eu acho que para me sentir melhor eu tenho montes de outras coisas para fazer além de estar a chatear pessoas que se calhar precisam mais que lhes deixem em paz"</i>
Henrique	<i>"Voluntariado não fiz."</i>
Martim	<i>"Não, mas neste momento estou a pensar em começar, [...] penso que cresci um bocado e abri um bocado a mente e pronto...venho com vontade de fazer coisas, vamos ver... (Importância) Ajudar as outras pessoa, acho eu, e sentir que o tempo é bem empregue."</i>

b) Sobre o envolvimento associativo:

"[...] Quando iniciei o doutoramento entrei para a comissão de alunos de doutoramento porque se há coisas para mudar temos que ser nós.. [...]". (Vera)

"Sim, tenho envolvimento em atividades. Colaboro, sem ser membro efetivo [...] frequento debates sobre questões políticas e sociais..." (Teresa)

"Nunca. Eu tenho visões muito negras sobre essas coisas. [...] eu achava que eu conseguia e que eu ia fazer, mas eu hoje acredito que eu sozinha não consigo nada, não revejo em nada, tanto em partidos como nas associações mais pequenas. [...] quando entro numa coisa entro de corpo e alma. [...] não vou mudar sozinha... para isso é preciso as pessoas estarem abertas à reflexão [...] se calhar é das duas partes, se calhar não seria só dos outros, não é. [...] acreditava que conseguia mudar tudo sozinha e que conseguia tudo o que eu acreditava e não é que acredite. [...] tudo o que a gente vê no dia-a-dia, tem tudo qualquer coisa lá por trás, tem qualquer coisa escondida e uma pessoa começa a achar... eu não vou vencê-los, também não me vou juntar a eles... pronto, vou estar aqui." (Helena)

- c) Questionados sobre a participação cívica, todos responderam que o voto é a forma que usam para se manifestarem. Identificamos, no entanto, perspectivas diferentes:

- O Ato de Votar

“O voto foi muito difícil de conseguir, a democracia foi muito difícil de se impor, houve muita gente que morreu, então nós mulheres temos uma responsabilidade acrescida [...]” (Matilde)

“Eu voto sempre. A primeira coisa que eu fiz assim que fiz 18 anos, foi ir-me recensear... na manhã dos meus 18 anos.” (Helena)

“Tenho vergonha de dizer isto, mas só votei uma vez... (Sou) Mais contemplativa. Por feitio. Eu sei que, de facto, é necessário participar [...]. Mas se calhar nunca tive nada que fosse muito importante em que quisesse interferir. [...]. Concordo totalmente. Deveria mudar de estratégia.” (Susana)

- A influência de fatores motivacionais externos

“Nunca tive um percurso que me “empurrasse” para esse tipo de atividades.” (Laura)

“[...] tenho um pai que fez muito tempo voluntariado em África, em Moçambique, [...] a minha mãe também tinha feito voluntariado com crianças mal tratadas... portanto, eu sabia que existia outra realidade, e acho que desde menina sempre fui muito empurrada para ir conhecer...”. (Matilde)

- A posição relativa à reivindicação de direitos

“Habitualmente não faço greves por achar que não tem grande impacto. Acho que se eu não vier trabalhar a única pessoa que vai sentir sou eu, que vou ficar sem dinheiro. [...]. O impacto de eu não vir trabalhar é um número [...]. Eu fazendo (greve), a única coisa que se nota é que vai haver uma pessoa mais. Claro que uma pessoa aqui, uma pessoa ali, faz a diferença, claro que faz, agora, só se vai saber pelo número que vai aparecer na comunicação social...” (Magda)

“[...] eu cresci com um avô muito comunista a ensinar-me que há deveres que nós temos que cumprir, [...] mas também tínhamos os nossos direitos [...]. Outra coisa que eu acho que é importante [...] e agora também com os meus filhos é tentar educar para “vocês sempre que não estão de acordo unam-se”. [...] aprender a unir, aprender a não ter medo, porque se vocês estiverem juntos, ninguém tem mais força do que vocês. [...] Eu acho que também é muito importante as pessoas

aprenderem a não ter medo de sofrer um bocadinho se depois poderem ganhar alguma coisa com isso.” (Matilde)

7.3 TRAJETÓRIA PESSOAL

- Saída da Casa dos Pais
- Afetos
 - Conjugalidade e Parentalidade
 - Amizade
- Viagens

7.3.1 Saída da casa dos pais

As trajetórias não sendo lineares, encerram um sentido de continuidade. Na trajetória pessoal à saída da casa dos pais o jovem adulto começa a afirmar a sua emancipação. As motivações que aceleram ou atrasam este processo prendem-se diferentes factores, incluindo o económico.

“Quando, com dezasseis anos, pensava no futuro, não imaginava que com vinte e três anos ainda vivesse em casa dos pais. Mas visto que não estou a ganhar dinheiro é complicado viver sozinha.” (Isabel)

“[...] não me quero referir a estar preso por alguém ou pelos pais, não é nesse sentido. É sobretudo de nós próprios termos a capacidade de decidir o que é que queremos e de gerimos a nossa vida... Eu acho que, acima de tudo, aquele momento em que também as outras pessoas, os próprios pais, exigem que nós tenhamos essa liberdade e tomemos essas opções.” (Henrique)

Constatou-se que a passagem da coabitação com os pais para a emancipação pessoal ocorre em diferentes situações. Da análise dos dados detetámos 3 padrões:

a) Saída direta para situações de conjugalidade:

“Saí para casar. Já saí com 26 anos e, portanto, nessa idade já me sentia com alguma necessidade de ter o meu próprio espaço. Foi uma situação normalíssima... e foi partilhar na mesma... não senti grande necessidade, antes disso, de me isolar e de ir viver sozinho.” (Henrique)

“Nunca morei sozinha, quando saí casei e fui viver com o meu marido, diretamente.” (Laura)

“Foi, muito pacífica. Era já vontade minha e os meus pais tinham conhecimento, estavam recetivos. E, na altura, fui dividir casa com uma pessoa que os meus pais conheciam muito bem [...] o meu namorado. Depois esta relação acabou e eu fui dividir casa com amigos.” (Teresa)

b) Deslocação temporária por motivos académicos:

“Neste momento estou no estrangeiro. Faz parte do meu projeto de doutoramento, [...] lá em casa onde estou não há muita socialização.” (Martim)

“Como é a primeira vez, pensava que ia ter um impacto maior, mas estou a lidar com isto com a maior normalidade. Por acaso tive a sorte... estou a partilhar a casa com um amigo meu, que vive mesmo perto de minha casa, e ficámos aqui colocados. [...]. Nos tempos que correm somos obrigados a sair do sítio onde estamos.” (Filipe)

“Aqui em Lisboa moro numa residência de estudantes. Tem os seus prós e contras. Duma maneira geral penso que é positivo. Há sempre pessoas presentes por isso não há aquela solidão. [...]. O único problema talvez seja a gestão dos espaços, mas...isso tem que ser feito com bom senso, por parte de toda agente.” (André)

c) Mudança para a universidade com posterior passagem a situação de conjugalidade.

“[...] foi muito gradual, porque eu já trabalhava e quis ir morar sozinha...enquanto andei na faculdade morava sempre em casas onde estavam mais pessoas, cada um por si, cada uma tinha o seu quarto... e depois, a certa altura quis ir morar sozinha, sem mais ninguém... Como eu estava sozinha, de vez em quando estava com o xxxxx e depois a coisa foi surgindo...” (Magda)

“No meu primeiro ano morei em casa de familiares, que eram primos da minha mãe, um pouco mais velhos do que eu, mas também tinha a filha deles que era, mais ou menos, da minha idade e o namorado dela e por isso foi fácil. Depois no segundo ano então aí já fui morar para uma casa com outros estudantes. [...] (Atualmente) vivo com o meu namorado.” (Helena)

7.3.2 Afetos

Representando duas realidades muito distintas e independentes uma da outra, conjugalidade e parentalidade encontram-se no quadro seguinte, que resume os dados recolhidos relativos à situação familiar actual, de todos os entrevistados.

Quadro 7 - Situação Familiar Atual

Sujeito	União com filhos	União sem filhos	Solteiros	
			Coabitação pais	N/ coabitação pais
Vera	----	----	✓	----
Bárbara	----	✓	----	----
André	----	----	✓*	----
Isabel	----	----	✓	----
Magda	1 filho	----	----	----
Laura	1 filho	----	----	----
Filipe	----	----	✓*	----
Maria	----	----	----	✓
Matilde	3 filhos	----	----	----
Helena	----	✓	----	----
Henrique	2 filhos	----	----	----
Susana	----	✓	----	----
Teresa	----	----	----	✓
Martim	----	----	✓*	

*deslocado da residência de família

Em resultado da análise da situação familiar atual, de toda a população entrevistada verificou-se que metade da população é solteira mas, só duas pessoas já não coabitam com os pais e que das restantes sete, 4 pessoas têm filhos.

- a) Enquadradas no domínio dos afetos, conjugalidade e parentalidade, podem muitas vezes, coexistir.

“Uma boa experiência... com 3 filhos. Eu comecei a namorar no 2º ano da faculdade com o meu marido. Depois quando acabámos o curso decidimos que íamos continuar juntos. Tivemos 3 filhos, um aos 25, um

aos 27 e um aos 31... foi muito sem pensar... ninguém estava em condições financeiras ótimas, também não sei o que isso é... mas achámos que era melhor não pensar demasiado nisso.” (Matilde)

“[...] É partilhar as vivências, é ter com quem partilhar. Acho que as coisas têm outro significado quando temos com quem partilhar [...].” No meu caso a constituição de casal foi praticamente junta com o aparecimento da filha.” (Henrique)

- b) Conjugalidade e parentalidade nem sempre andam de mãos dadas. A primeira representa um compromisso que pode ser provisório mas a parentalidade é um compromisso para toda a vida. Enquanto projetos a dois, são por vezes adiados devido a uma série de condicionalismos:

“Eu quero ter filhos, é um projeto a longo, longuíssimo prazo... acho que é só quando tiver muito mais estabilidade... e não é com contratos a um ano que se pode ter filhos. Acho que é uma irresponsabilidade brutal fazer uma coisa dessas, principalmente nos dias que correm... e o meu namorado também está a fazer investigação, portanto, não é com duas bolsas que se cria um filho. (Helena)

“Eu acho muito importante a família, gostava de ter, no mínimo, 2. Mas depois tenho esta história toda... primeiro tinha de acabar o doutoramento e depois ficar mais calma no pós-doc. e se ele quiser ir para o estrangeiro... E no estrangeiro é melhor para ter uma criança ou para educar uma criança.” (Bárbara)

“[...] ter filhos para mim é uma coisa que eu gostaria de fazer a dois e não sozinha. [...]. E estou numa fase da minha vida que, do ponto de vista emocional e das relações, não tenho uma relação estável e duradoura e segura o suficiente com um homem com quem queira ter um filho, motivo pelo qual não antevejo que, tão breve, venha a ter um filho. (Teresa)

- c) A chegada dos filhos introduz mudanças na vida do jovem adulto. Questionadas sobre os que os filhos trouxeram de novo às suas vidas e às suas relações, responderam:

“Trouxe uma ligação para a vida toda, porque mesmo que as coisas entre nós não corram bem há qualquer coisa ali a unir-nos para sempre. Acho que nos uniu mais, porque foi um processo difícil e porque conseguimos. [...]. Eu senti... para já um conhecimento de um amor novo, que não se tem por mais ninguém e não se explica só se sente. Um sentido muito grande responsabilidade, para mostrar o melhor que

eu tenho e de tentar ser uma pessoa melhor todos os dias, para lhe poder dar esse exemplo”. (Magda)

“Nós deixamos de pensar só em nós próprios, a nossa responsabilidade incide logo sobre outros, estão pessoa dependentes de nós e isso é totalmente diferente da vida de solteiro. Invertem-se os papéis, mas... diria que esta é talvez uma das principais diferenças...e depois, coisas boas que acarretam.” (Henrique)

“Veio acrescentar uma motivação completamente diferente à nossa vida, [...], mudou as nossas preocupações, as coisas a que damos importância [...] e sentimos que agora convivemos menos com os amigos. Mas a nossa vida encheu-se de outras coisas muito boas e deu, de facto, um novo sentido à nossa vida.” (Laura)

“[...] trazem uma união brutal, é muito bom olhar para eles e pensar que aquilo é bocadinho de mim”. (Matilde)

- d) Observou-se também que a constituição de uma família pode não representar meta a atingir:

“Sinto-me bem como estou. É claro que toda a gente pensa... bem, toda a gente não... em constituir família. Mas não é o mais importante na minha vida. Se acontecer, acontece. Não tenho nada programado. (Maria)

Elemento integrante da dimensão dos afetos, a amizade é, segundo Platão “uma predisposição recíproca que torna dois seres igualmente ciosos da felicidade um do outro.”

“Os amigos são pessoas que se preocupam connosco, e é muito agradável saber que alguém se importa e que alguém quer saber. Não falamos só de nós, às vezes brincamos e aparvalhamos e eu gosto de estar com eles.” (Vera)

Algumas amizades têm início em fases do percurso académico (secundário e universidade).

“[O] período que antecedeu o meu regresso a Lisboa, dos 15 aos 18 anos, em que morei numa cidade pequenina do interior, em Oliveira do Hospital, onde fiz o 10º, 11º e o 12º anos, numa cidade para a qual fui morar sem conhecer ninguém, e onde fiz grandes amigos que mantenho até hoje, apesar da distância. [...]” (Teresa)

“[[T]enho duas amigas mais próximas dentro da unidade [...] que vieram comigo do curso e essas são as amigas para a vida.” (Martim)

“[N]o secundário tinha uma turma espetacular. Muitas das amizades mantenho até hoje.” (Isabel)

“Ganhei os melhores amigos nesta instituição.” (Susana)

“Alguns amigos tenho desde a licenciatura. Só que esta área é muito má para isto porque muita gente vai para fora. Quando eu estava lá fora, eles estavam cá. Entretanto, regressei a Portugal e eles foram embora. Portanto, são amigos que eu mantenho, mas também vejo muito de vez em quando. Os amigos que eu tenho agora são amigos, que eu acabei por fazer agora (no regresso).” (Maria)

7.3.3 Viagens

São pessoas em movimento de uns para outros locais relativamente distantes, com qualquer propósito e duração específica. Podem ocorrer em vários momentos da trajetória⁶⁰ de vida de um indivíduo.

“[...] uma coisa que torna as pessoas mais inteligentes é a sua capacidade de adaptação a situações novas e uma viagem tem isso... uma viagem é como se fosse um exame, só que um exame só com coisas boas em que não há o chumbar ou passar, mas há o adquirir de conhecimento [...]” (Matilde)

- a) No grupo de entrevistados, encontra-se apenas uma exceção, quanto ao interesse por viagens.

“Sou uma pessoa que gosta de estar no seu sítio. Raramente viajo, mesmo em período de férias. Gosto de estar onde estou.” (André)

- b) A maioria atribui às viagens um poder transformador. Destacam-se seguintes respostas:

“Acho que depois de uma viagem voltamos sempre um pouco diferentes.” (Isabel)

⁶⁰ Apesar do conceito de trajetória ser usado frequentemente no mesmo sentido de percurso, nela é mais acentuada a procura de um padrão de regularidade generalizável dos acontecimentos ou ocorrências, quando o conceito de percurso põe a tónica na tomada de decisões ou na variabilidade da escolha de alternativas no contexto do curso de vida (Franco, 2013).

“Eu acho que, sempre que nós ficamos mais ricos culturalmente, somos outras pessoas.” (Magda)

“É um tanto ou quanto inexplicável mas sinto que trago sempre mais alguma coisa do que levo, mais conhecimento, mais cultura. Não sei explicar muito bem.” (Vera)

“[...] uma experiência muito enriquecedora e acho que nos faz falta a todos conhecer o diferente, o que é diferente de nós.” (Teresa)

Após uma atenta análise de todos os depoimentos foi possível constatar:

- c) Na infância e adolescência as oportunidades de viajar são condicionadas pela dinâmica familiar.

“Viajava muito...os meus pais eram professores e não tínhamos muitos luxos exceto duas viagens por ano, que os meus pais não consideravam luxo, consideravam parte da formação...” (Matilde)

“[...] os meus pais são um pouco apegados à casa. A minha mãe até gosta de viajar mas o meu pai nem tanto.” (Isabel)

- d) O Interrail faz parte das memórias de viagem mais marcantes do final da adolescência e do início da vida adulta.

“[...] enquanto andava solteiro... procurava viajar, fiz dois Interrails [...] eram vários países, tínhamos a possibilidade de dia-a-dia escolher para onde é que queríamos ir, é uma maneira especial de viajar.” (Henrique)

“[...] o Interrail foi muito enriquecedor a vários níveis e conhecer tanta coisa diferente num espaço de tempo, apesar de tudo, curto, mas ao mesmo tempo ter a oportunidade de estar um mês inteiro a viajar [...] era um sonho que eu tinha, porque eu desde muito novinha dizia que gostava de fazer um interrail. E depois senti-me muito realizada por ter as condições económicas para o fazer [...]” (Laura)

- e) Restrições de ordem financeira limitam a frequência de viagens

“Gosto mas não viajo muito, novamente por questões financeiras.” (Isabel)

“Tenho viajado sobretudo pela Europa, mas é por questões monetárias... é para onde nos permite viajar.” (Henrique)

“[...] viagens que tenha feito só por lazer, é muito pouco, não dá. O dinheiro.” (Maria)

“[...] tenho como limitação a questão financeira... e não fosse essa viajaria bastante mais do que viajo efetivamente.” (Teresa)

- f) Os compromissos profissionais são uma oportunidade para viajar

“Tenho ido para fora do país pelo menos uma vez por ano. São quase sempre viagens de trabalho mas nós tentamos conciliar as duas coisas.” (Magda)

“Às vezes acabo por viajar quando aproveito ir a conferências e às vezes são lá fora e aí consegue-se juntar o útil ao agradável.” (Maria)

“Tenho viajado com alguma regularidade, associado a motivos profissionais.” (Teresa)

- g) As viagens resultam do interesse e provocam satisfação

“Não tenho muito o hábito de viajar, mas gostava de ter mais hábito [...] porque temos novas perspetivas, vemos outra sociedade, falarmos com pessoas de outras culturas... acho que podemos retirar coisas do exterior até para aplicá-las no nosso país, porque não... é construtivo.” (Filipe)

“Estou a tentar ganhar esse hábito mais um bocadinho agora que tenho dinheiro.” (Helena)

“Nos últimos três anos estive em Barcelona, Nova Iorque, Londres e Berlin. Também estive na Tunísia.” (Vera)

“Viagens é das coisas que eu mais gosto e das coisas em que eu mais empenhava o meu tempo e o meu dinheiro. [...]. Viajei bastante, felizmente, considero-me sortuda.” (Laura)

7.4 TRAJECTÓRIA ACADÉMICA E PROFISSIONAL

- Situação Académica e Profissional
- Frequência de Ensino Público e Privado
- Autoavaliação

7.4.1 Situação Académica e Profissional

O quadro 8 apresenta, em resumo, a formação de base e sua duração, a pós-graduação que frequentam no momento, a existência ou não de benefício de bolsa de estudo e a situação profissional dos sujeitos.

Quadro 8 – Formação de Base e Situação Académica e Profissional Atual

Sujeito	Licenciatura (Duração)	Licenciatura (Instituição)	Pós-graduação	Bolsa de estudos	Ocupação remunerada
Vera	Microbiologia 3 anos	FM/UL	Doutoramento	FCT	NA
Bárbara	Bioquímica 5 anos	FC/UL	Pós- Doc.	FCT	Docência em tempo parcial
André	Biologia 3 anos	FC/UL	Mestrado	NA	NA
Isabel	Biologia 3 anos	ISA/UTL	Mestrado	NA	NA
Magda	Bioquímica 5 anos	FC/UL	Doutoramento	NA	Assistente universitária
Laura	Química Aplicada 5 anos	FCT/UNL	Doutoramento	NA	Assistente universitária
Filipe	Bioinformática 4 anos	ESB/UCP	Projeto de Investigação	FCT	NA
Maria	Biologia 5 anos	FC/UL	Doutoramento	FCT	NA
Matilde	Bioquímica 5 anos	FC/UL	Doutoramento	FCT	NA
Helena	Bioquímica 3 anos	FCT/UNL	Projeto de Investigação	FCT	NA
Henrique	Microbiologia 4 anos	ESB/UCP	Doutoramento	NA	Assistente universitário

Susana	Microbiologia 3 anos	FM/UL	Doutoramento	FCT	NA
Teresa	Química Aplicada 5 anos	FCT/UNL	Pós- Doc.	FCT	Docência em tempo parcial
Martim	Microbiologia 3 anos	FM/UL	Doutoramento	FCT	NA

NA – não se aplica • FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia • FC/UL – Faculdade de Ciências/Universidade de Lisboa • FM/FC UL – Faculdade de Medicina/Universidade de Lisboa • FCT/UNL – Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Nova de Lisboa • ISA/UTL – Instituto Superior de Agronomia/ Universidade Técnica de Lisboa • ESB/UCP – Escola Superior de Biotecnologia/ Universidade Católica Portuguesa

- a) Os entrevistados são provenientes, em grande maioria, de instituições de ensino universitário público, da área de Lisboa. Apenas dois constituem exceção pois concluíram as suas licenciaturas na Universidade Católica do Porto.
- b) Todos se encontram a realizar estudos avançados em áreas de ciências e tecnologia, apresentando-se distribuídos da seguinte forma: Aperfeiçoamento (2); Mestrado (2); Doutoramento (8) e Pós-doc. (2). O quadro seguinte ilustra a distribuição referida e apresenta a relação existente entre a pós-graduação no que respeita à tipologia e objetivos e as finalidades formativas do estudante.

Quadro 9 - Relação pós-graduação/População em estudo

PÓS-GRADUAÇÃO		FORMANDO	
Tipologia	Objetivos	Título académico anterior	Grau académico a obter
Projeto de Investigação	Obter formação científica em projetos de investigação	Mestre Filipe, Helena	Certificação sem grau
Mestrado	Preparar dissertação científica ou trabalho de projeto	Licenciado André, Isabel	Mestre
Doutoramento	Realizar estudos avançados e trabalhos de investigação originais	Mestre Vera, Magda, Laura, Maria, Henrique, Susana e Martim Matilde – Mestre, doutor*	Doutor
Pós-Doutoramento	Desenvolver programas de investigação	Doutor Bárbara, Teresa	Certificação sem grau

* Doutoramento concluído

7.4.2 Frequência de Ensino Público e Privado

Do universo estudado 6 pessoas iniciaram e completaram os seus percursos de ensino básico, secundário e universitário sempre em instituições públicas de ensino (Magda, Maria, Matilde, Helena, Teresa, Martim)

- a) Das 14 entrevistadas 8 pessoas frequentaram, em algum ciclo da sua formação instituições privadas de ensino, cuja distribuição se observa no quadro seguinte.

Quadro 10 - Frequência de Ensino Privado

Sujeito Ciclo de ensino	Vera • Laura	Bárbara • Isabel	André	Henrique	Susana	Filipe
Básico (1º ciclo)						
Básico (2º ciclo)						
Básico (3º ciclo)						
Secundário						
Universitário						

- b) Os entrevistados com frequência nos dois modelos de ensino relataram a sua perceção sobre diferenças entre o público e o privado.

- Das pessoas entrevistadas que apenas frequentaram o 1º Ciclo do Ensino Básico, no privado, dois aspetos distintos, mas igualmente relevantes foram relatados.

Segurança dos alunos e qualidade do ensino

“A primária e o 5º ano foram feitos num colégio privado. Era de freiras, era muito mais exigente e dava uma preparação muito melhor do que a escola pública. Melhor qualidade...talvez por sermos mais pequenos, mais fáceis de moldar.[...] Havia um grande empenho por parte dos professores. Estávamos sempre ocupados. [...]. Uma freira ajudava a fazer os trabalhos de casa e só depois é que podíamos ir brincar, tínhamos muitas atividades e sentia-me sempre acompanhada. No público havia muito mais liberdade. No privado era impossível sair do colégio sem que alguém reparasse. No primeiro ano em que fui para o público, no 6º ano, comecei a sair da escola e a brincar com os meus amigos fora da escola. Naquela idade era uma criança [...] eu não fazia a mínima ideia dos perigos que há na rua. Havia professores que faltavam. Podiam até ensinar bem, mas faltavam.” (Susana)

Seleção/diversidade sociocultural e económica

“Até à 4ª classe, foi num colégio privado. [...] é uma fase muito característica. Em termos de ensino, propriamente, não posso tirar qualquer tipo de ilação. O colégio privado pelo facto de se ter de pagar uma mensalidade acaba por fazer uma seleção das classes socioeconómicas e socioculturais que estão presentes. Quando passei para o ensino público senti que havia uma muito maior diversidade cultural e diferentes camadas económicas, essencialmente” (Laura)

- Dos entrevistados que frequentaram os Ciclos do Ensino Básico e Secundário foi retirada a seguinte declaração quanto à qualidade do ensino.

“Sempre (frequentei o ensino) particular. Os professores são mais dedicados porque nós estamos a pagar. Têm de ser mais dedicados porque nós temos de ter boas notas, porque a média da turma é importante para a escola... para atrair mais... A média da entrada na faculdade é importante. (Para segurança) tínhamos as redes, tínhamos cartões de entrada e saída, não podíamos fazer o que nos apetecesse.” (Bárbara)

- Por outro lado quem frequentou o privado nos dois últimos ciclos de ensino básico e o secundário salientou a rigidez das regras.

“Do 5º até à conclusão do secundário estive num colégio semiprivado. Era católico. O ensino privado tinha regras mais rígidas. Era um bocado mais controlado. A saída da escola não era permitida, sem autorização. Não era permitida a entrada a pessoas estranhas, era bastante... sim, senti-me mais seguro em relação à escola pública.” (André)

- Finalmente o comentário de quem frequentou o ensino privado já na fase de adolescência permitindo-se, talvez por isso, abordar a necessidade de uma cultura de exigência.

“O secundário fiz em escola privada. A maior diferença que notei na passagem para o privado foi o maior grau de exigência, no global. No público apanhei um ou outro professor mais exigente, mas sobretudo a nível de colegas, de alunos, vê-se que não há aquela cultura de exigência. Ao passo que no privado a experiência que eu tive, embora fosse já no secundário, num contexto onde notas já contam, é necessariamente diferente. Logo desde o início, de facto, ao nível dos alunos há uma outra cultura de exigência e de atitude perante o estudo, isso é muito diferente... isso aí acho que torna-se mais fácil também ao indivíduo avançar e estudar...acho que sim... Nesse aspeto acaba por nos dar outras condições de estudo.” (Henrique)

7.4.3 Autoavaliação

Para tratar a autoavaliação enquanto atitude própria, talvez não seja descontextualizado abordar o conceito de “consideração” como fator de desenvolvimento para o indivíduo. Alguns autores, interacionistas simbólicos sobretudo, consideram que a identidade que o sujeito se reconhece, surge como reflexo do olhar dos outros. Goffman (1973), (citado por Pourtois & Desmet, 1997) proferiu a este propósito que “o que o indivíduo é para si mesmo, não é ele que o inventa”. Assim, nos relatos que se seguem, são comuns as referências às boas notas, aos bons resultados reconhecidamente obtidos, ao longo da vida acadêmica.

Nenhuma medida de avaliação é perfeita. As autoavaliações são vulneráveis à inclinação das pessoas que querem causar boa impressão (Daniel Golmen, 2000). Estamos no domínio em que se trata de alguém avaliar com precisão, competências que lhe são próprias, o que obriga a reconhecer forças e fraquezas que lhe são inerentes. Portanto, não é considerada tarefa fácil.

“Acho que fui uma aluna boa. Mas não é uma coisa muito fácil... eu nunca fui muito boa a auto avaliar-me.” (Magda)

“Eu achava que era boa até ao 12º ano porque tinha boas notas, mas depois de ir para a faculdade a pessoa percebe que não é assim tão boa. [...] mediana” (Bárbara)

- a) Do ponto de vista do desenvolvimento do ser humano, a construção de uma consciência estável de si mesmo, tem início na infância. Daqui parte a noção de conceito de si mesmo ou conceito do *self* cujo quadro de abordagens é retirado o *conceito de estima de si mesmo* que alguns investigadores definem como “a avaliação mais ou menos positiva que a pessoa faz das suas aptidões e identidades”. Segundo Pourtois & Desmet, (1997) estas estão relacionadas com o fato de influenciar a facilidade com que o sujeito efetua as suas aprendizagens (escolares e profissionais), adapta às situações, participa nos acontecimentos e estabelece relações estáveis. Esta perspetiva está, de uma forma geral, patente em todos os discursos dos entrevistados.

“Excelente não, desde já. Porque nunca fui um aluno trabalhador, [...] estudar... foi sempre no dia antes do teste [...]. Se alguém me perguntar qual é a minha melhor característica [...] diria que é a facilidade de aprender...aprendo rápido e entendo rápido.” (Martim)

“[...] eu sempre gostei de estudar, sempre fui muito boa aluna... [...] no mestrado tive muito bom, com unanimidade e o doutoramento foi aprovado com distinção e louvor.” (Teresa)

- b) Embora a utilidade da autoavaliação esteja na dependência da finalidade a que se destina (Ennis, cit. por Goleman, 2000), no nosso estudo admitimos, à partida, estar perante a aplicação dos mais nobres critérios de franqueza por parte do entrevistado. Não havendo forma de eliminar o auto engano, temos de partir do princípio de que o sujeito detém um bom nível de autoconsciência.

Eu acho que sou uma boa aluna... Porque, pronto, a pessoa tem consciência que há sempre coisas que não faz tão bem [...] é claro que eu poderia ser melhor, mas acho que dentro daquilo que eu tenho que lidar no dia-a-dia, e as coisas que eu posso fazer, eu acho que sou boa.” (Maria)

Tivemos já oportunidade de abordar a conceção pessoal de inteligência e os dois sistemas do self que dele fazem parte. A conceção dinâmica é a que leva o sujeito a prosseguir objetivos focados na aprendizagem conseguindo, deste modo, manter e promover sentimentos de competência e de valor pessoais. Esta perspetiva aparece nos relatos sobre auto avaliação.

“[...] excelente é não haver espaço para mais e eu acho que há sempre espaço para mais independentemente de uma pessoa ter um 20 numa cadeira. Gosto muito de aprender... faço esforço...e empenho-me por gosto [...]” (Matilde)

“Acho que sou uma boa aluna [...] conheço os meus defeitos melhor que ninguém e admito-os. Para ser excelente ainda tenho que melhorar alguns aspetos.” (Vera)

Na sequência das conceções pessoais de inteligência, a importância do desenvolvimento da motivação em contextos de realização/desempenho não foi ignorada por estes entrevistados, no momento de se auto-avaliarem.

“Bom e houve fases de suficiente. Houve fases em que claramente poderia ter dado mais. Às vezes falta de motivação... [...] eu nunca fui muito exigente comigo próprio até chegar ao secundário. De facto, aí comecei a melhorar... Na faculdade houve períodos em que fui muito bom [...]. Primeiro foi a descoberta, depois no final do curso [...] consegui chegar ao muito bom.” (Henrique)

“Não penso que seja...estou ali no satisfatório. Não... não tenho estado talvez motivado, pelo menos na parte de estudar e nos exames, mas quando chega a parte de trabalhar e mostrar [...] alguma coisa que... fiz, penso que já estou... talvez ao nível do bom.” (André)

7.5 FATORES MOTIVACIONAIS

- Fundamentação
- Tipificação de Perfis
 - Altamente focados
 - Focados
 - Orientados
 - Casuais

7.5.1 Fundamentação

Em abordagens anteriores deixamos expresso que a fase adulta constitui-se a mais longa do ciclo vital, onde o ser humano, na sua condição complexa, apresenta características que lhe são próprias numa sucessão de experiências de grande diversidade.

Do início da fase adulta faz parte um conjunto de experiências que, nas sociedades do conhecimento, se reveste de grande importância. Destacamos o alargamento de oportunidades educativas com a consequente possibilidade de ascensão social. Fazemos referência ao ingresso dos jovens nas universidades, fenómeno que em Portugal ganhou expansão após a Revolução de Abril de 1974.

Para os jovens que conseguem ingressar, o ensino superior representa uma transformação significativa das redes de sociabilidade e dos estilos de vida e sobretudo uma enorme abertura de perspectivas face ao futuro (Costa et al.,1990, citado por Guerreiro & Abrantes). Muitos deles **optam por percursos académicos mesmo depois de terminada a licenciatura como é o caso destes estudantes de pós graduação**. Na

base de tais opções ou escolhas estão motivações e expetativas, relatadas no decorrer das entrevistas.

Joseph Nuttin na sua teoria cognitiva e relacional da motivação, relembra que as necessidades e finalidades da ação são personalizadas, pelo que **as motivações existem em função de cada pessoa, segundo as suas representações e os seus projetos de vida admitindo a escolha entre alternativas.**

As escolhas não sendo cegas, **resultam da experiência, dos percursos quer do âmbito pessoal, quer do âmbito académico e configuram tarefas de desenvolvimento** realizadas de acordo com interesses individuais. Estes referem-se “às pré-disposições mais ou menos duráveis, dos indivíduos, relativamente a classes de objetos, pessoa ou eventos. Esse interesse é entendido como resultado da interação da pessoa com o seu ambiente, sendo portanto fortemente dependente do contexto, quer físico quer social [...]” (Renninger, 1998, citado por Pereira, 2007).

7.5.2 Tipificação de Perfis

Com base nestes pressupostos, foram traçados quatro perfis em função das motivações e expetativas dos estudantes quanto à Pós-Graduação, conforme a figura 9.

Os critérios de tipificação dos perfis foram definidos com base nos motivos pelos quais os estudantes escolheram prolongar a sua vida académica o que permitiu agrupá-los em quatro perfis diferentes, de acordo com os relatos das entrevistas.

ESCOLHA	MOTIVAÇÕES E EXPETATIVAS		PERFIL
Coerente	——	Revelam-se Muito concretas e previamente definidas	——> Altamente Focados
Alternativa	——	Apresentam flexibilidade e ponderação	——> Focados
Influenciada	——	Dependem de alguma orientação externa	——> Orientados
Circunstancial	——	Resultam da oportunidade	——> Casuais

Figura 9 - Tipificação de Perfis

Assim, à escolha coerente corresponde o perfil de estudantes **altamente focados** enquanto a alternativa está adaptada ao perfil de estudantes **focados**. Quanto à escolha influenciada, dá origem ao perfil de estudantes **orientados**, sendo que a última, a escolha circunstancial determina o perfil de estudantes **casuais**. Assumimos esta classificação com base nos aspetos comuns identificados que apresentamos a seguir.

COERENTE – escolha de prolongamento de estudos dirigida a um objetivo muito concreto, previamente definido. Neste caso, fazer investigação e produzir ciência. O estudante estabeleceu, à partida, um compromisso consigo próprio em ser cientista. Só valida o caminho no sentido desse objetivo.

“[...] foi sempre o que eu gostei, foi ciência e queria fazer investigação.” (Maria, 32 anos, doutoramento)

“[...] estou a fazer um pós-doutoramento. [...] era já um objetivo que eu tinha... porque gosto de estudar.”
(Teresa, 34 anos, Pós-doc.)

“Fazer um doutoramento [...] para poder futuramente ingressar numa carreira científica nesta área, que é a minha área de eleição.”
(Filipe, 27 anos, Projeto de Investigação)

ALTAMENTE FOCADOS

ALTERNATIVA – escolha de prolongamento de estudos como meio de alcançar um certo propósito. O estudante admite *à priori* a possibilidade de não concretização de uma primeira opção. Pondera e apresenta flexibilidade para novos caminhos dentro do mesmo objetivo.

“Hoje em dia uma licenciatura começa a ser pouco e se quisermos avançar na carreira científica temos que ter mestrado.”
(Vera, 25 anos, Doutoramento)

“[...] “Depois daquela experiência horrorosa (estágio curricular) achei que podia dar, antes de começar a procurar trabalho, mais uma hipótese à investigação.”
(Bárbara, 32 anos, Pós-doc.)

“[...] “isto era a carreira que eu aspirava, ok? Mas era uma carreira que eu sentia muito difícil, muito inacessível [...]”
(Laura, 34 anos, Doutoramento)

FOCADOS

INFLUENCIADA – Escolha de prolongamento de estudo dependente de alguma orientação externa em que o estudante aceita, num ato de confiança e consideração, a influência de alguém na tomada de decisão quanto ao seu projeto académico.

“A pessoa que mais me influenciou [...] estava a orientar-me, quando eu fiz o projeto de licenciatura, [...] foi um pouco pela opinião dele...”
(Helena, 25 anos, Projeto de investigação)

“[...] eu não tinha grande certeza quanto ao curso que deveria seguir [...]. (Nas escolhas) Os pais, diria que apenas os pais tiveram uma parte ativa nisso... parte ativa no ajudar, mas não no impor”
(Henrique, 32 anos, Doutoramento)

ORIENTADOS

CIRCUNSTANCIAL – Escolha de prolongamento de estudos sem definição prévia em termos de profissionalização futura. O estudante apresenta disponibilidade para iniciar um projeto académico dentro de um conjunto de oportunidades que se apresentam e se mostram promissoras para uma realização pessoal e profissional.

“Não foi muito bem o que eu esperava, mas já tinha iniciado o curso e decidi terminá-lo.”
(André, 22 anos, Mestrado)

“Acho que atualmente é obrigatório fazer o mestrado, com uma licenciatura de três anos, como temos agora, não se vai a lado algum.”
(Isabel, 23 anos, Mestrado)

“Quando acabei a parte curricular do meu curso achei que não ia querer fazer investigação, achei que ia querer arranjar um emprego, uma coisa mais convencional.”
(Magda, 36 anos, Doutoramento)

“Quando terminei entrei diretamente num doutoramento, que acabei por não concluir, achei que não era bem aquilo que eu queria. Mudei para um mestrado.”
(Matilde, 34 anos, Doutoramento)

“Não, não era uma vontade desde há muitos anos. Surgiu como uma oportunidade.”
(Susana, 29 anos, Doutoramento)

“Sempre fui uma pessoa que nunca soube o que quer. Ainda hoje não sei.” (Martim, 25 anos, Doutoramento)

CASUAIS

7.6 DAS MOTIVAÇÕES ÀS VIVÊNCIAS NA UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

- Relações Interpessoais
- Expectativas e Dificuldades
- Das Expectativas às Competências

7.6.1 As Relações Interpessoais

Os relacionamentos na fase adulta têm um grande impacto na vida das pessoas e a confirmá-lo temos a importância declarada pelos formandos quanto à relações interpessoais e vivências, na Unidade.

“[...] o ser humano precisa de interação, precisa de pessoas, precisa de falar e alivia-nos poder partilhar os nossos sentimentos.” (Vera)

“Em primeiro lugar é importante para mim esta relação humana porque, nesta relação laboral que começamos por ter, passamos muitas horas juntos. É uma parte significativa, é mais de metade, por vezes, do nosso tempo acordados... e estamos a trabalhar com outras pessoas... e eu gosto muito de pessoas [...] gosto de estar rodeada de pessoas, gosto de ter o contributo delas, nas várias dimensões da minha vida... não só na profissional, mas também no ponto de vista humano e interpessoal... e por isso gosto de conhecê-las.” (Teresa)

Representando o espaço físico onde se estabelecem as relações interpessoais, a unidade de investigação foi, desta forma, referida pelos entrevistados:

“Nós estamos numa instituição de luxo.” (Vera)

“É muito conceituada, os professores são bons e eu queria fazer aqui a investigação.” (Susana)

“[É] das melhores portuguesas e mundialmente ou a nível europeu também...temos cá cientistas, muito reconhecidos mundialmente e que ganham prémios.” (Martim)

“Acho que em termos de pessoal tem um pessoal muito bom. Em termos de estrutura tem todas as condições para ter uma classificação de excelência, mas acho que ainda há trabalho a ser feito.” (Henrique)

Nesta Unidade de Investigação, as pessoas com quem os entrevistados mais se relacionam são os seus colegas e orientadores. Este estudo, também pretende aferir as vivências, no sentido de identificar:

- relações estabelecidas com os pares

- relações estabelecidas com os orientadores

- a) Em resultado da análise referente às **relações com os pares** verificou-se, em função das respostas obtidas, que o **grau destas relações é definido por afinidades**.

“[...] há pessoas com quem tenho uma relação muito boa e por isso ajudámo-nos muito mutuamente e outras que são exatamente o contrário. Portanto poderia classificar como colaborante, prestativos mas outras o contrário por isso é um bocado difícil englobar a unidade toda no mesmo grupo.” (Isabel)

“[...] há pessoas com quem mantenho uma relação estritamente profissional, mas depois há um grupo mais restrito de colegas com quem partilho neste momento muita coisa da minha vida porque são as pessoas com que eu passo mais tempo, temos relações fora da instituição também, temos por vezes algumas combinações de lazer em conjunto...sim há uma relação de amizade.” (Laura)

“[N]um ambiente com tanta gente diferente acabamos por nos sentir com mais afinidade com umas pessoas do que para outras. Em termos relacionais e trabalho não tenho absolutamente problemas com ninguém, mas acabam por se tornar pessoas mais importantes que outras, não é o mesmo grau com toda a gente...” (Helena)

- b) Foi declarado que, de acordo com afinidades, **as relações com os pares** podem confinar-se ao **trabalho na unidade**, podendo também evoluir para uma fase de maior proximidade, intimidade e confiança, transformando-se em amizade.

“De uma maneira geral é boa, com alguns é mais profissional com outros é mais pessoal. Uns são amigos, outros são colegas.” (Vera)

“Eu diria que é uma relação cordial, uma relação à vontade, [...] harmoniosa.” (Henrique)

Destacam-se relatos que indicam relações meramente de trabalho.

“É uma relação formal colaborativa, competição não há tanto porque nós somos de áreas mais ou menos diferentes. Há sempre uma tensão mas em termos de colegas é uma relação formal.” (Vera)

“[...] o próprio espírito de investigação implica uma interajuda, uma colaboração, uma partilha de pensamentos e de experiências, porque temos ali pessoas com experiência diferentes, pessoas com mais experiência, com menos experiência, pessoas com experiência no estrangeiro e podemos todos beneficiar com isso. Se nos dermos bem e tentarmos partilhar acho que beneficiamos a nível pessoal e a nível da nossa investigação.” (Helena)

Destacam-se relatos que apontam para relações que se tornaram laços fortes.

“[...] com algumas pessoas do instituto tenho uma relação de convívio extra trabalho. Encontramo-nos noutros sítios e fazemos outras coisas.” (Magda)

“[...] acho que não somos só colegas. [...]. Também temos esse tipo de conversas mais íntimas, não é só relação profissional. Fazemos programas, fora do trabalho.” (Maria)

“Acho que somos amigas... não para a vida... eu queria pensar que é mais um bocadinho do que circunstancial...” (Helena)

“Eu tenho uma relação de, penso eu, cordialidade e de boa convivência com todas a pessoas com quem trabalho. Depois existem várias camadas, existem as pessoas com quem eu tenho afinidades maiores, e que partilho gostos e tenho aí sim um tipo de relação diferente, mais alargado...para chegar a uma relação de amizade.” (Teresa)

No que diz respeito às **relações com os orientadores**, tentou fazer-se a mesma correspondência encontrada na análise das relações com os pares, ou seja, identificar relações meramente de trabalho e também relações pessoais informais.

O resultado dessa análise, conta com um conjunto de relatos a revelarem que as **relações estabelecidas com os orientadores estão confinadas à unidade de investigação**, i.e., estas relações nunca ultrapassam a esfera profissional e são pautadas pela formalidade.

“É muito boa. A relação acontece só no âmbito da unidade.” (Magda)

“A relação com os meus orientadores é estritamente profissional. Não há a amizade que há com os colegas que estão a fazer o doutoramento comigo ou que estão a fazer mestrado. É quase sempre formal. Tirando as festas de anos.” (Susana)

“[C]om os orientadores são relações estritamente profissionais, tirando uma circunstancial conversa de café em que a pessoa comenta qualquer coisa da vida pessoal, mas coisas muito superficiais [...] Há muito mais à vontade agora do que há 8 anos para falar dos assuntos, mas estou a falar sobretudo de assunto do funcionamento do laboratório ou do que quer que seja, portanto assuntos profissionais”. (Laura)

“Eu acho que é...um bocadinho formal de mais, se calhar. Porque às vezes sinto que falta aquela parte...falta aquela parte pessoal... mais humana. Sentir que a pessoa entende as dificuldades por que se está a passar. [...] Não é que não se fale noutras coisas sem ser no trabalho, fala-se. Mas não sinto aquela compreensão sobre as dificuldades do que é ...fazer o doutoramento e não ter resultados, isso assim não sinto.” (Maria)

- c) No que diz respeito à **qualidade das relações com os orientadores**, não foi encontrado um padrão de relacionamento, no conjunto de respostas obtidas.

“Têm sido bastante abertos. O orientador do mestrado sempre foi bastante presente e ele até deu algumas cadeiras, portanto sempre foi...boa.” (André)

“A minha relação com o meu orientador depende muito dos dias. [...], acho que ele é uma pessoa que devia estar mais aberta. Noutros sítios como por exemplo Londres, Estados Unidos há muito mais apoio e estão muito mais em contacto com as pessoas com quem trabalham. Ele não tem contacto comigo, para além das reuniões. Ele não sabe minimamente como é que nós trabalhamos em laboratório. Ele só tem noção de modo como raciocinamos nas reuniões que temos.” (Isabel)

“[E]ra uma pessoa super aberta, mas como cientista e é o que eu digo, é bom cientista, é um ótimo cientista, mas como orientador era um mau orientador, não sabe orientar. Se calhar é difícil conciliar essas duas vertentes... são papéis muito diferentes.” (Filipe)

- d) A qualidade das relações com os orientadores é algo que evolui ao longo do tempo.

“Tem melhorado ao longo dos anos, depende muito do nós percebermos como havemos de agir. No princípio não sabemos e esperamos que eles tomem iniciativa porque são mais velhos e devem ter mais experiência do assunto mas depois começamos a conhecer e percebemos que a iniciativa tem que ser nossa. Isso melhorou ao longo dos anos. [...] É estritamente formal.” (Vera)

“Tem vindo também a perder-se formalidade e a crescer este tipo de relação interpessoal com os meus orientadores. As situações fora da instituição são muito poucas e prendem-se muitas vezes também com outros compromissos profissionais, mas em que, ou por estarmos todos nos estrangeiro ou deslocados ou numa situação nova, acontece mais facilmente. Mas fazendo o balanço destes anos todos vim a construir uma relação, que entra também num domínio mais pessoal com ambos os orientadores, com partilha de experiências de coisas da vida pessoal e não só profissional, de nos conhecermos um pouco melhor e de partilharmos e de chegados a este tempo sabermos avaliar-nos, não só do ponto de vista profissional, mas também do ponto de vista humano.” (Teresa)

- e) Da análise efetuada relativamente às relações interpessoais estabelecidas pelos entrevistados e os seus pares e orientadores foi possível desenvolver um esquema que representamos na figura 10 e onde os sinais (+) e (-) indicam a existência ou ausência de relações, respetivamente.

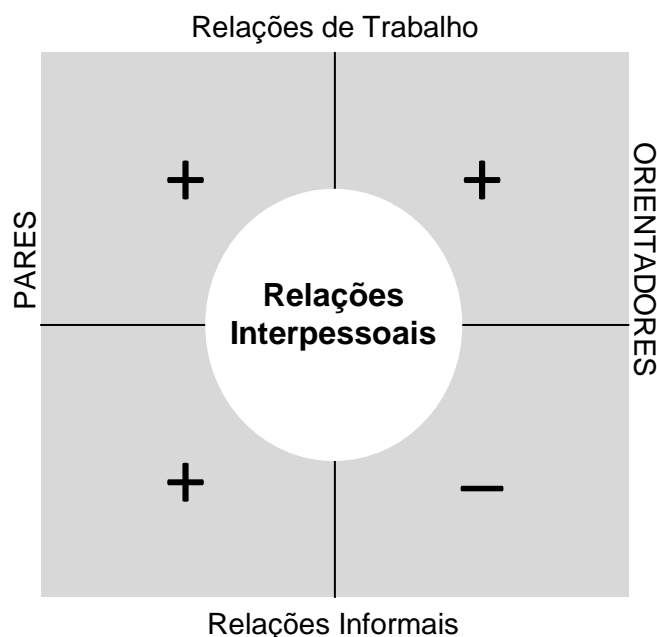


Figura 10 – Relações Interpessoais

- f) No que se refere às relações pessoais entre entrevistados e orientadores, aferiu-se alguma fragilidade, sugerindo a necessidade de ligações mais próximas e informais. Destacam-se os seguintes relatos:

“Acho que poderiam, mas não sei se isso contribuiria para uma melhor relação profissional ou para um melhor funcionamento...para melhor desempenho profissional quer da parte de um quer de outro...quer dizer, nesse aspecto as coisas estão como estão, não sei se seria mais ou menos feliz se fossem de outra maneira.” (Laura)

“Tem sempre que haver uma distância e eu acho que é saudável haver uma distância entre o orientando e o orientador. Distância naquela de não somos todos amigos, estamos todos juntos mas tem que haver aí uma hierarquia, [...]. Acho que acabo por se perder ali um bocado a essência de que ele é o nosso chefe e eu tenho que trabalhar... acho que deturpa um bocadinho de todo o sentido... Podemos ir tomar um café, mas não podemos ir todos para os copos, acho que tem que haver ali uma distância de ok chego ao ponto de eu tenho direito à minha vida privada, mas o meu chefe, ao fim e ao cabo é o nosso orientador, não tem que estar, não temos que estar a ir para festas com eles e temos que estar todo o tempo juntos e coisas assim.” (Helena)

“É uma relação boa, com a proximidade normal... Acho que são dos dois tipos conforme as circunstâncias... Dentro do trabalho normalmente é mais uma relação a nível profissional, mas com os seus momentos de menos formalidade e de atenção e de respeito para uns com os outros... e no meu caso específico, com as questões familiares que já tive no passado...” (Henrique)

“O trabalho acaba por ser melhor também. Cada vez que eu tiver um problema não ficarei tensa de ter que perguntar ou de pedir ajuda e sairá mais naturalmente. Se calhar, em vez de evitar falar, falo mais esse calhar até seria mais participativa quando as reuniões de grupo de laboratório. Portanto, se souber que não serei penalizada quando falar... A proximidade é muito importante. Ficaria a conhecer-me tal como eu ficaria a conhecê-lo, portanto, se calhar veriam que eu não era uma ameaça e que não iria causar nenhum distúrbio ao laboratório só porque estou cá.” (Susana)

Um dos entrevistados, com experiência numa unidade de investigação no estrangeiro, realça essa importância.

“Em xxx tratam toda a gente por tu e se tratamos por você até parece mal. Não deixa de haver chefe e bolseiro, como orientador e bolseiro como há aqui em Portugal. E depois além desta proximidade de tratar por tu as pessoas, além disso o xxxx é super simpático e é uma pessoa super acessível e super aberta. [...]. Não tem nada a ver com o tratamento cá, [...]. De uma maneira geral parece-me mais próximo.”
(Martim)

“Acho importante porque gosto de estar a trabalhar num sítio que tenha bom ambiente, acho que, para se trabalhar, não se precisa de estar sério e carrancudo e calado. Podemos estar bem dispostos o que faz com que tudo flua muito melhor.” (Isabel)

Da sua experiência no estrangeiro uma das entrevistadas apontou o formato de relacionamento informal que se vivia na unidade de investigação onde esteve.

“[F]ui para um laboratório europeu [...]. Eu do pouco tempo que lá estive acho que é só no laboratório embora eles tenham muitas atividades sociais no laboratório. Por exemplo, eles à sexta-feira tinham uma coisa que se chamava a “beer hour” que era à vez, cada laboratório organizava... chamam “beer hour”, mas aquilo era uma tarde inteira. Levam cerveja, levam aperitivos e as pessoas estão ali a conviver, mas fora disso não me pareceu que houvesse convívio. Ma acho que convivem bastante no espaço de trabalho.” (Laura)

7.6.2 Expectativas e Dificuldades

Podemos afirmar que a melhor definição de expectativa, quando falamos de ciência, é “ação de esperar por alguma coisa ou por algum acontecimento, observando”⁶¹.

“Na altura não havia problema, acima de 15, 16 toda a gente tinha bolsa. E as grandes expectativas que eu tenho quando entro para um estudo pós-graduado ou para uma licenciatura...é aprender e aprender coisas novas.” (Matilde)

⁶¹ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa

Dificuldades são obstáculos que atrasam ou impossibilitam acontecimentos esperados. Houve quem assim as referisse:

“[...] insisto sempre. Eu sou muito pelo pormenor e não desisto facilmente. [...] Acho que a pessoa tem que ter muita força de vontade e tem que conseguir ela ultrapassar os obstáculos.” (Bárbara)

Como proposta de reflexão, durante a entrevista, foi lida a todos os participantes e pedido a cada um que comentasse a afirmação⁶² do neurocientista António Damásio incluída na figura 11.

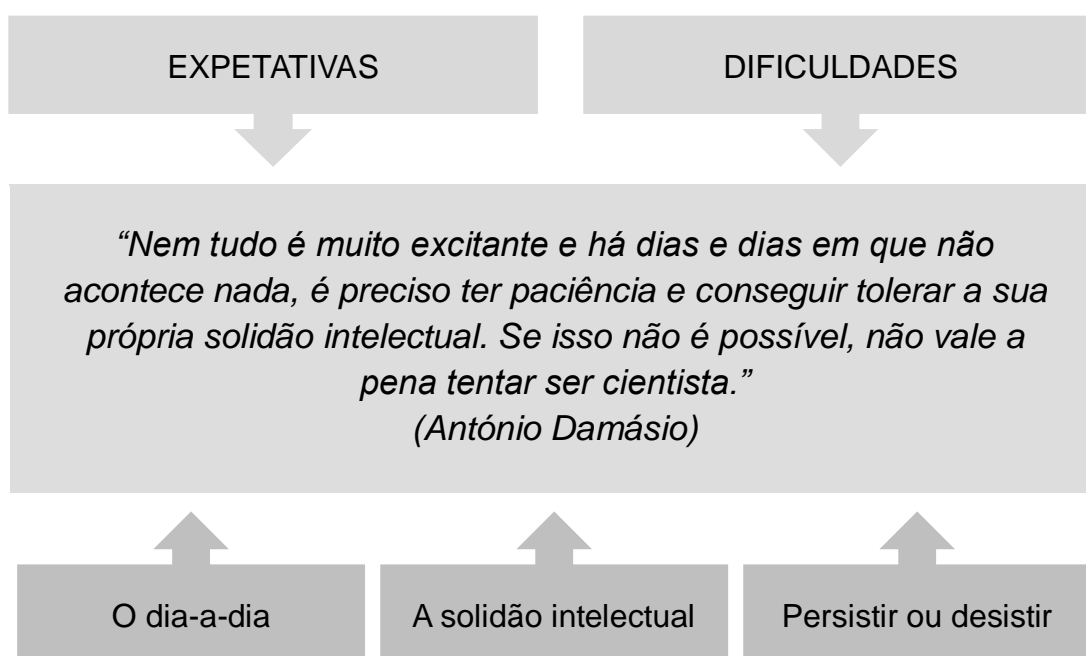


Figura 11 - As emoções de um cientista

Como resultado da análise das respostas foi desenvolvido o esquema acima, onde figuram as três ideias-chave que retiveram a atenção dos entrevistados.

⁶²Entrevista publicada no Jornal Público Online a 18.10.2010

O dia-a-dia de um cientista



“Concordo em absoluto. [...], há fases muito excitantes e há fases em que precisamente não se passa nada e cabe-nos a nós, é importante ter essa capacidade de não nos deixarmos abater em demasia.” (Teresa)

“É uma verdade. Há dias que são extremamente frustrantes [...] uma pessoa chega ao fim do dia ou chega ao fim da semana e uma experiência que custou muito não teve resultados, por algum motivo, ou teve o resultado oposto. E uma pessoa pensa “eu não sou útil para nada, nem para ninguém”, é uma sensação de vazio tremendo.” (Matilde)

“A ciência de investigação é muito frustrante. A minha resposta a essa citação é de absoluta concordância.” (Vera)

“Acho que é um assunto muito relevante e, de facto, há alturas assim, há dias e dias em que uma pessoa pensa “o que é que eu ando aqui a fazer, isto não vai dar em nada”, mas faz parte, é uma parte importante e também se aprende. [...] acho que não há ninguém que não tenha passado por isso... amanhã tento outra vez... é importante. (Magda)

“Acho que é uma frase muito verdadeira porque, as vezes vimos para cá a pensar que vamos fazer grandes investigações e descobrir muitas coisas mas em muitos dos dias não acontece nada e as experiências correm todas mal e não se sabe o que fazer a seguir.” (Isabel)

“A ciência é mesmo isso, a ciência é mesmo resumida nessa frase. Nós um dia podemos ter resultados espectaculares e andar um ano inteiro à procura deles.” (Filipe)

“Sim, é verdade, [...] nós estamos muitas vezes sozinhos. Temos o nosso projeto, estamos a trabalhar, muitas das vezes não vemos resultados, ou não vemos os resultados que queremos e sentimo-nos muito...isolados.” (Maria)

“De facto, é um trabalho, que pela sua natureza é do género maratona. Não é trabalho de resultados imediatos e para ser pensado a curto prazo. É, de facto, exigente intelectualmente e também exigente do ponto de vista de conseguir idealizar as coisas a longo curso e ter paciência para esperar pelos resultados...” (Henrique)

“Sim, é verdade que há dias que quando, finalmente, conseguimos algo é excitante. Mas será suficiente para compensar todos os dias? E há dias que são muito duros [...]” (Martim)

Houve ainda quem tenha dado relevância à importância da celebração dos “momentos Eureka”

“Além de que quando temos um momento Eureka é assim uma coisa brutal... e eu acho que é muito pouco celebrado. Acho que as pessoas não valorizam “ah...pronto já consegui...” não, acho que deviam festejar, deviam andar a celebrar por um ou dois dias ou três ou quatro, porque custou tanto a conseguir que deviam celebrar muito mais. Isso eventualmente podia ser em parte a função do orientador, ou seja, eu acho que devia ser quem, de alguma forma, responsável pelo laboratório, que devia ter, não única responsabilidade, mas devia educar, a missão para ensinar a celebrar muito bem os momentos de Eureka porque não são muitos ao longo da formação...” (Matilde)

A solidão intelectual de um cientista



“O trabalho de investigação é um pouco solitário mas por outro lado exige um grande espírito de equipa [...]” (Isabel)

Aquela parte da solidão intelectual acho que não concordo muito, porque acho que não há solidão intelectual, em ciência, não pode haver. Isso é uma coisa de 1900 em que estávamos sozinhos num laboratório...temos que trabalhar em equipa. (Helena)

“Em relação à solidão [...] acho que cada vez mais é importante a troca de ideias com os nossos pares, e portanto, não tem que haver essa solidão, nós podemos partilhar as coisas com os nossos supervisores, não temos que viver isto numa solidão.” (Laura)


“Acho que a nível da ciência não se faz nada sozinho. Acho que é tudo em parceria, assim é que se faz ciência. E eu sou adepto da ciência não conjugar só uma única área, conjugar várias áreas, [...] e acho que assim podemos ter um output muito mais interessante. (Filipe)

Dois depoimentos chamaram à atenção para importância do papel do orientador nestes momentos, como forma de minimizar ou transpor obstáculos e enfrentar dificuldades e ansiedades.

“[...] é aí que entra o chefe, o chefe também tem que ter o papel de motivar... porque se a pessoa tiver interessada faz. Se for dizer ao chefe que está desmotivada e se o chefe disser “não, tu consegues” toda a gente consegue.” (Bárbara)

“A orientação aí tem um contributo muito importante, sobretudo nas fases iniciais do percurso, em que as pessoas estão menos seguras e questionam toda a sua capacidade para fazer aquilo, para o futuro, para continuar...acho muito importante e foi parte integrante da minha aprendizagem e das minhas tristezas.” (Teresa)

Persistir ou desistir da profissão de cientista



“Se a pessoa não conseguir superar sozinha, não vale a pena, claro.” (Bárbara)

“[...] é preciso ter paciência. Mas daí a dizer que se não há paciência não vale a pena ser cientista...eu acho que vale a pena ser cientista.” (Maria)

“[...] é preciso ter paciência. Mas daí a dizer que se não há paciência não vale a pena ser cientista...eu acho que vale a pena ser cientista.” (Maria)

7.6.3 Das Expectativas às Competências

As expectativas à entrada situam-se no campo científico visando a aquisição de competências de conteúdo relativo à formação. Em termos finais, a par destas, são adquiridas aptidões pessoais e sociais a que alguns autores chamam competências transferíveis, constantes num quadro em apêndice.

- a) A identificação das expectativas à entrada apresentou-se um tópico de difícil tratamento. As razões que poderão estar na base de tal ocorrência serão devidamente exploradas na fase das conclusões.

E X P E T A T I V A S	<p><i>“O trabalho que eu desenvolvo aqui um bocadinho rotineiro, com a grande vantagem de dar muitos resultados, de dar muitas publicações. Há outras coisas que gostava de ter feito e não fiz, mas acho que há que deixar sempre portas em aberto.” (Magda)</i></p> <p><i>“Em termos de técnicas, gostava de ter feito mais coisas do que aquilo que fiz. Esperava ter aprendido mais em termos de técnicas”. (Laura)</i></p> <p><i>“Esperava aprender muito mais. No caso do mestrado da parte curricular ficou um bocado aquém da minha expectativa porque era um mestrado muito diversificado [...]” (Helena)</i></p> <p><i>“Tinha umas expectativas e acho que tenho conseguido ir ao encontro delas, pois estou a ter bons resultados para defender a minha tese.” (Maria)</i></p> <p><i>“Não, no meu caso particular, não estou arrependido. [...]é um caminho que neste momento, está restrito a muito pouca gente e acaba por estar vedado a pessoas com muito valor [...]” (Henrique)</i></p>
---	--

- b) No conjunto de competências adquiridas detetadas pelos entrevistados, a autonomia apresenta-se como uma das principais conquistas, sobretudo os que se encontram a fazer doutoramento e pós-doutoramento.

Autonomia, Relações Interpessoais e Autoestima

“Nunca parei muito a pensar nisso, [...] talvez a nível de autonomia. Também de lidar com as pessoas. De lidar com determinadas situações específicas, por exemplo, a nível de publicações científicas, de resposta aos avaliadores, etc.” (Laura)

“Ao nível da investigação, claramente, uma maior autonomia. E ao nível do dar aulas, sim isso foi praticamente do zero, [...] e, de facto, sem dúvida que dar uma aula hoje não tem nada a ver com aula dada há 7-8 anos atrás.” (Henrique)

“Aprendi muito, cresci muito deste ponto de vista da autonomia, e estou a falar, não só estar associada à aquisição de competências técnicas, mas também de um ponto de vista pessoal da confiança, da autoestima e do saber à partida, que tenho capacidade para e nesse sentido ir fazer, sem pedir a aprovação, sem procurar a validação...e confesso que tenho ainda alguma dificuldade em fazer isso e, portanto, talvez das expectativas aquela em que me sinto menos completa é nessa.” (Teresa)

C
O
M
P
E
T
Ê
N
C
I
A
S

C
O
M
P
E
T
Ê
N
C
I
A
S

Comunicação Oral e Escrita

“Achava que poderia ser difícil melhorar a apresentação oral, achava que não tinha jeito nenhum e que seria muito complicado, mas consegui. Esta foi das que mais me surpreendeu. Começar a gostar de falar para um público. Começa a ser prazeroso. [...] a leitura de artigos é muito mais fácil, o inglês também está bastante melhor e em termos de técnicas laboratoriais também aprendi imenso.” (Susana)

“[F]azer resumos, abstracts, já escrevi uma tese de mestrado que se trabalho laboratorial [...]” (Martim)

- c) O desenvolvimento pessoal, quer no lidar com situações imprevistas e de stress, quer na organização de tarefas, foi também uma das competências adquiridas apontadas por alguns dos entrevistados.

Desenvolvimento Pessoal

Como as coisas não estavam estabelecidas, tive que ir à procura, tive que as instalar e agora, se calhar, tenho uma certa preparação que quando me deparar com algum problema, já saberei como é que as coisas se resolvem.” (Maria)

[...] quando comecei a trabalhar aqui a gestão do tempo foi completamente diferente. [...] sei que devo estar mais responsável, era muito nevosa ao falar com pessoas que não conhecia, principalmente em situações novas. Aprendi a ser um bocado mais calma, com a experiência. Portanto, acho que sim, que mudei muito, (Isabel)

C
O
M
P
E
T
Ê
N
C
I
A
S

No decorrer do processo de realização da pós-graduação os entrevistados criam expectativas quanto à aquisição de competências. Para que essa transformação ocorra têm necessariamente que enfrentar dificuldades, representadas na figura 12.

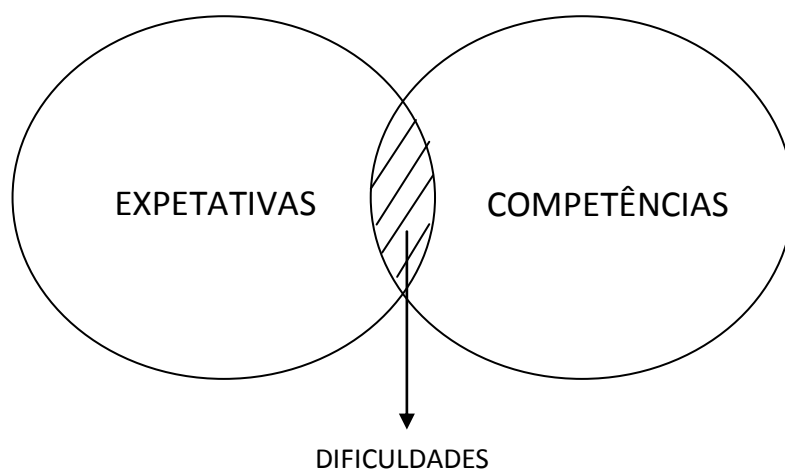


Figura 12 - Das expetativas às Competências

No rol de dificuldades relatadas por alguns dos entrevistados verificou-se que os obstáculos que possam surgir estão associados a diferentes fatores. Por exemplo, o desconhecimento que as pessoas, em geral, têm das tarefas de um investigador.

“[...] às vezes é difícil as pessoas compreenderem a importância daquilo que nós fazemos [...].” (Laura)

“[...] é evidente que partilho as coisas do trabalho que me afetam com outros que me são íntimos, mas por vezes podem não compreender a sua dimensão total.” (Teresa)

- d) Dificuldades que se prendem com a expetativas que o entrevistado poderia ter no início da formação

“[...] achei as coisas um bocadinho mais difíceis do que eu estava à espera. Em termos de apoio, esperava mais. Esperava que tivesse mais trabalho feito e que não tivesse que ir aprender tanto por mim mesma...” (Maria)

“[S]into que ainda não tenho aquilo que quero, que é pensamento crítico... não sei se isso é por minha culpa... aquele tal trabalho de pôr-me a refletir, na minha investigação... esse pensamento de ter ideias e não apenas fazer o que me mandam...” (Martim)

- e) E dificuldades se prendem com a docência, no caso dos entrevistados que acumulam a pós-graduação com as estas funções.

“O feedback dos alunos. É muito fraco, de um modo geral [...]. Uma pessoa tem imenso trabalho e tenta fazer as coisas bem feitas e interessantes e sente que esbarra numa parede e isso é muito frustrante.” (Magda)

“Às vezes a maior dificuldade é conciliar e conseguir arranjar tempo para conciliar as duas vertentes desta carreira que é a docência e a investigação.” (Laura)

- f) As questões relacionais e de orientação também podem estar na origem das dificuldades enfrentadas por alguns dos entrevistados.

“No primeiro doutoramento foi enriquecedor até ao ponto em que houve uma rutura... devido a uma questão pessoal.” (Matilde)

“O que eu senti mais como dificuldade foi os entusiasmos e dos desentusiasmos do orientador. [...] Num momento o nosso orientador está super interessado no nosso projeto e está super entusiasmado e todas as ideias que têm são para aquele projeto, como no mês seguinte o nosso projeto é insignificante e não lhe diz nada.” (Helena)

“[...] uma solidão de raciocínio exatamente pelo meu orientador não me ajudar muito e nunca acompanhar muito o meu trabalho... nesse especto senti um pouco de solidão porque me sinto muito mal acompanhada. Acho que devia ter alguém mais próximo de mim com mais experiência a ajudar-me em todas as etapas [...]” (Isabel)

7.7 ASPIRAÇÕES FUTURAS

- Projetos de Vida
- Expetativas Profissionais
- Sonhos

7.7.1 Projetos de Vida

No plano pessoal os planos e aspirações passam pela conjugalidade e parentalidade

“Tenho um namorado há sete anos, por isso tenciono ficar com ele. Casar ainda não sinto muita necessidade, só vejo vantagens em termos contributivos e fiscais [...]. Como é óbvio quero ter filhos, daqui a uns anos... alguns. [...] Não sei, eu antes pensava aos vinte e seis, agora peno aos trinta.” (Isabel)

“Toda a gente que gosta de alguém julgo que quer seguir a uma vida futura com essa pessoa. [...]. Será uma coisa estruturada e será com filhos futuramente.” (Filipe)

“Para o meu futuro não aspiro ter uma família tão numerosa, no máximo dois filhos, mas quero definitivamente ter filhos. [...]. Não queria ter filhos muito cedo. A idade ideal, para mim, é à volta dos 30 anos.” (Susana)

“Uma coisa é o que a pessoa quer outra coisa é aquilo que pode. [...]. Eu queria muito ter mais um filho, idealmente até teria mais (Laura)

Eu acho que a coisa mais importante, e desde que os meus miúdos nasceram, é ensiná-los a ser felizes e quando consigo isso é uma sensação... fico eu feliz.” (Matilde)

7.7.2 Expetativas Académicas e Profissionais

No grupo de entrevistados, os planos delineados para o futuro em termos académicos e profissionais variam. Incerteza e flexibilidade são duas variáveis identificadas no que se refere ao futuro.

INCERTEZA	<p><i>Confesso que estou numa fase em que ainda não consigo ver isso. Mas as minhas responsabilidades vão mudar porque passo a ser doutorada e vou ter outro patamar de responsabilidade [...] eventualmente pode surgir uma mudança no trabalho e que pode ser uma coisa boa, mas também como não sei para que lado vai... (Magda)</i></p> <p><i>Após estes anos todos, confronto-me com a dificuldade de saber o que é que eu gostaria mesmo de fazer, se pudesse, e por isso tenho lavado este percurso mais recente já acabados os estudos, sem grandes expetativas porque não sei bem para onde me dirigir... (Teresa)</i></p>
FLEXIBILIDADE	<p><i>Nunca tive assim uma aspiração, uma vontade para ...nenhuma profissão de sonho. [...]. Penso também que tenho que ser um pouco flexível, porque hoje em dia no mercado de profissões que há...e penso que tenho estado um pouco à vontade com esta flexibilidade. (André)</i></p> <p><i>[N]ão ponho de parte ir para o estrangeiro...até acho que gostaria... depois também depende da parte pessoal... quando digo pessoal, da namorada... (Martim)</i></p>

A continuação na carreira de docência foi uma das possibilidades consideradas para um profissional, nos relatos recolhidos, de onde se destaca

“Sim, é uma possibilidade...eu gosto muito de dar aulas, de fato, gosto muito da experiência da interação com os alunos...é uma possibilidade, ainda que não tenha grandes expectativas em relação a isso.” (Teresa)

O desejo de criação de um negócio próprio foi também uma das aspirações identificadas no grupo de entrevistados.

“[É] o que digo sempre, não hei-de morrer sem ter uma empresa minha, isso sem qualquer dívida. Neste momento, se calhar, mais ligada à programação, se calhar a plataformas móveis, eu também adquiri uma formação nessa área. É esse, se calhar, o caminho a seguir. Se calhar isto e investigação, por que não conciliar as duas...?” (Filipe)

Quando confrontados com a questão sobre a permanência ou saída do país tendo em conta um futuro profissional as opções são variáveis.

<p>PERMANÊNCIA NO PAÍS</p>	<p><i>Não ambiciono sair de Portugal. Já admiti. Mas a verdade é que tenho planos de ter filhos e acho que seria muito difícil pegar numa família toda e sair. (Susana)</i></p> <p><i>[N]ão tenho intenção de viver a minha vida toda no estrangeiro. (Isabel)</i></p>
<p>ESTRANGEIRO COMO SEGUNDA POSSIBILIDADE</p>	<p><i>Os meus planos são acabar o doutoramento e depois tentar o mercado de trabalho, se não for em Portugal é fora. [V]ou tentar primeiro em empresas farmacêuticas e só depois é que vou ver áreas como a Comunicação da Ciência e áreas afins da ciência. (Vera)</i></p> <p><i>Produzir algo para a sociedade, poder ajudar..., ser mais interventivo, modificar. A primeira procura vai ser sempre cá. Só mesmo se vir que cá não vou conseguir. (André)</i></p> <p><i>Sim, estou recetivo. (Filipe)</i></p>
<p>SAÍDA DO PAÍS</p>	<p><i>[G]ostava de fazer um estagio no estrangeiro, dentro da Europa [...], em Londres seria muito bom, durante um ano ou um ano e meio... era uma coisa que achava interessante fazer. (Isabel)</i></p> <p><i>[C]andidatar-me a doutoramento, não cá em Portugal. Por várias razões... eu ia dizer duas, mas se calhar, são mais do que duas. A primeira é porque eu acho que o sistema de financiamento em Portugal é injusto e vêem-nos sempre como criancinhas...[...]. Depois a outra razão é prática e o conhecimento. E a outra que é ainda mais que é em termos monetários. (Helena)</i></p>

7.7.3 Sonhos

Apesar de estarem envolvidos em áreas tecnológicas a maioria dos entrevistados reconhece a importância das pessoas das suas vidas. Quando questionados sobre quais são os seus sonhos, independentemente da tipologia, 10, dos 14 entrevistados, mencionaram nos seus relatos a presença de pessoas, como é dado observar a seguir.

<p><i>[...] ter alguém para partilhar a felicidade e quero ter filhos, quero que as pessoas a minha volta estejam bem.</i> (Vera)</p> <p>•</p> <p><i>Ter filhos e ter família [...]</i> (Maria)</p> <p>•</p> <p><i>Ter pessoas à minha volta</i> (André)</p> <p>•</p> <p><i>Poder ajudar muita gente</i> (Matilde)</p> <p>•</p> <p><i>Conhecer pessoas, fazer amizades</i> (Bárbara)</p>	<p><i>Ter filhos, ser avó e que os meus familiares estejam bem</i> (Susana)</p> <p>•</p> <p><i>Ter uma família</i> (Martim)</p> <p>•</p> <p><i>Quero ter a minha família</i> (Helena)</p> <p>•</p> <p><i>Estar com as pessoas de quem gosto</i> (Magda)</p> <p>•</p> <p><i>Tenho o sonho de uma dia ter a minha equipa de trabalho</i> (Isabel)</p>
--	---

Quanto aos relatos dos restantes entrevistados, apresentaram variações entre si.

<p><i>[...] tenho sonhos de viagens que ainda queria fazer e que ainda não fiz.</i> (Laura)</p> <p>•</p> <p><i>Ter uma boa saúde e uma boa carreira</i> (Filipe)</p> <p>•</p> <p><i>Ser agricultor e ter a minha quintinha</i> (Henrique)</p> <p>•</p> <p><i>Um dia olhar para trás e sorrir</i> (Teresa)</p>

8 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao longo deste trabalho, cuja temática relaciona a formação avançada com o desenvolvimento do jovem adulto, procuramos identificar motivações e expectativas envolvidas nas escolhas de uma população de 14 estudantes que decidiu prolongar a sua formação académica, em cursos pós graduados, numa unidade de investigação da Universidade de Lisboa. Associado a este primeiro, versam objetivos de caracterização sociodemográfica e de identificação de contributos da pós graduação no desenvolvimento destas pessoas. Para o alcance de tais propósitos colocam-se as seguintes perguntas de partida:

- d) Quem são as pessoas que procuram formação pós-graduada?
- e) Por que razão procuram formação pós-graduada?
- f) Quais as competências adquiridas e as dificuldades encontradas?

Em busca de respostas, começamos por percorrer um longo caminho de reflexão e exploração de pressupostos teóricos. A respeito, Candeias (2006), proferiu:

“Os progressos da ciência são resultado de diálogos com a natureza, sejam estes contemporizadores, ou radicalizantes. Destes dois tipos, em geral, as respostas havidas são mais promissoras, frente a diálogos radicalizantes. É destes que surgem as informações mais complexas e, por vezes controversas, mas são as que definem os caminhos a trilhar para se alcançar uma solução nova, ou informações que atendam à compreensão de determinado fenómeno”.

Encontramos aqui pistas de raciocínio para o nosso estudo pois os tópicos definidos para a obtenção de informação, por via do diálogo com os participantes, levam-nos a concluir que a sua pertinência constitui a chave de concretização deste trabalho. Em termos empíricos, as questões apresentadas poderiam dar lugar a respostas algo semelhantes, com pontos de vista e ideias copiosamente proferidas e, numa lógica, em certa medida, correspondente ao que Jacques Delors (1999) denomina “standardização dos comportamentos individuais”.

Ao contrário, verifica-se uma diversificação de pontos de vista (provavelmente como resultado do critério de escolha dos participantes) tornando a problemática mais complexa e, ao mesmo tempo, mais rica, no tocante a conclusões. Consequentemente, é

por nós reconhecida a extensão do relatório face aos parâmetros recomendados e, assumida como opção de risco, uma vez que este modelo de investigação amplamente descritivo e de abordagem multidisciplinar bem como a intensidade das narrativas conseguidas, vêm exigir algum pormenor de tratamento.

Começando pela caracterização social e demográfica e tendo em conta as dimensões investigadas, o fato do sexo feminino estar representado por um maior número de elementos com uma média de idades situada nos 30 anos, enquanto o masculino composto apenas por quatro elementos, apresenta uma média de idades situada nos 26 anos, revela que os entrevistados (em termos médios de idade) estão enquadrados na classificação de **jovem adulto**. A maioria segundo a teoria de Vaillant, está em fase de estabelecimento, apresentando características de libertação do domínio dos pais, rumo à conquista de autonomia. Uma clara minoria, encontra-se em fase de consolidação de carreira e fortalecimento das relações conjugais. Todos, referem a amizade como um bem nas suas vidas.

Embora mais de metade dos elementos já tenha encontrado parceiro, à maioria dos demais resta uma manifesta disponibilidade para realizar tal tarefa de desenvolvimento. Os relatos sobre a existência de filhos, demonstram que a chegada e o envolvimento das crianças são encarados pelos pais como um acontecimento significativo e satisfatório da vida.

À exceção de três pessoas nascidas no estrangeiro (em locais sem recolha de informação a respeito), **a maioria dos entrevistados nasceu e viveu em meios urbanos**, sendo mais de metade, natural de Lisboa. Esta realidade revela a proximidade dos sujeitos ao fenómeno da urbanização pois, em maior ou menor grau, os processos de urbanização inscrevem-se nos sistemas culturais, exercendo grande influencia no comportamento das pessoas.

Em referência à situação familiar de origem constatamos que este universo é quase na totalidade **oriundo de famílias nucleares**, constituídas por pai, mãe e filhos, sendo a existência de irmãos revelada em associação a sentimentos de satisfação.

Sobre a escolaridade dos **progenitores**, o estudo revela existir um equilíbrio entre pais e mães pois, em cada um dos casos, **cerca de 50% tem formação superior**. Em relação às profissões, as mães trabalham essencialmente na área de serviços, sendo a profissão de professora, mais vezes mencionada. Os pais têm profissões bastante diversificadas, não se apresentando nenhuma delas maioritariamente representada.

Em termos gerais **as trajetórias académicas revelam a importância dada pelas famílias aos projetos educativos dos seus filhos**. Falamos no investimento económico, traduzido pelo fato da maioria dos sujeitos, ter frequentado em algum ciclo do seu percurso académico, uma instituição de ensino privado. Acresce a constatação de que, os que não o fizeram, são, quase todos, filhos de professores. É de realçar o fato de todos terem realizado uma **autoavaliação positiva**, em termos académicos, tendo alguns referido a **muito boa qualidade a nível nacional e internacional da Unidade**.

Tendo em conta os discursos proferidos houve claramente **oportunidades diferenciadas**, não só em termos da qualidade do ensino, mas também, nos aspetos relacionados com segurança, regras e cultura de exigência.

Ocorre-nos, nestas circunstâncias, colocar a seguinte questão:

- Terá sido este investimento determinante no percurso académico destes sujeitos?

Passando a conclusões numa outra dimensão, reconhecemos que, os adultos que praticam exercício físico regularmente colhem benefícios corporais e psicológicos. Esta é uma realidade, bem interiorizada pelos entrevistados, ao avaliar o fato de todos estarem regularmente envolvidos em tais práticas, não tanto como atividades prazerosas mas sobretudo como necessidades ligadas à saúde e bem estar.

Igual preocupação não se verifica quando investigadas questões relativas ao exercício da cidadania, pois muito menos de metade do universo, pratica ou praticou atividades de voluntariado. O engajamento associativo é quase residual e **a participação cívica está praticamente resumida ao ato de votar**.

Como atividades prazerosas (lazer) encontramos a leitura no topo de uma grande lista que engloba atividades culturais e artísticas, mais tradicionais – cinema, música, pintura e jogo de xadrez – e atividades resultantes do que é habitual definir como transformações socioculturais da nossa sociedade – uma série de atividades virtuais, como jogos de consola, pocker e convívio nas redes sociais.

Em relação às motivações e expetativas que sustentaram as escolhas da pós graduação, escolhas estas classificadas de Coerente, Alternativa, Influenciada e Circunstancial, foram determinados quatro perfis, respetivamente, considerados Altamente Focados, Focados, Orientados e Casuais.

Ao constataremos que quase 50% destes estudantes se encontra no perfil “casuais” concluímos que **uma grande parte escolheu o prolongamento de estudos de forma circunstancial**, isto é, sem propósito ou definição prévia em termos de objetivo de

profissionalização, apresentando disponibilidade para um novo projeto académico apenas em resposta a oportunidades que se ofereceram promissoras. Esta situação está em consonância com o que se observa na maioria dos casos quanto a aspirações futuras no campo profissional, ou seja, alguma incerteza e flexibilidade, mas sobretudo falta de determinação.

Em igual número de casos, somam os perfis “altamente focados” e “focados”, surgindo dos primeiros, as posições de maior determinação quanto a uma ocupação futura. Esta realidade reveste-se de grande significado, quando verificamos que a maioria destes estudantes beneficia de uma bolsa de estudos da FCT (investimento público).

Será que os objetivos subjacentes às políticas de formação pós graduada são, desta forma, alcançados? Ou será necessário revê-las por forma a atingir o retorno social previsto no modelo da figura1?

As trajetórias pessoais contam com a atribuição de grande importância e gosto por **viagens**. Em contextos variados, em quase todos os casos há registo de pelo menos uma viagem ao estrangeiro, o que pode conferir à pessoa, uma outra visão do mundo.

Os processos de emancipação relacionados com a **saída da casa de família de origem**, foram descritos como naturais e tranquilos, o que pressupõe uma boa qualidade de apegos familiares e uma identidade pronta a desempenhar novos papéis. Há ainda a considerar a **função social das bolsas de estudo** que por um lado libertam os pais do esforço financeiro e por outro lado permitem aos estudantes uma autonomia financeira, como base de segurança e fortalecimento da sua identidade.

No que concerne às relações interpessoais, com os pares não foram identificadas situações críticas ou menos ajustadas tendo sido consideradas de afinidade profissional e amizade, em alguns casos. Quanto os orientadores, foi praticamente unânime a revelação de quase inexistência de relações para lá do formal que ocorre na Unidade.

Sobre os aspetos emocionais inerentes às atividades do dia-a-dia na UI os relatos revelam que **os cientistas também sofrem**. Sofrem pela pressão (produção de artigos); sofrem pelas expectativas (próprias e dos outros em relação a si); pela monotonia do trabalho e também pela solidão intelectual perante as situações de insucesso do seu esforço. Tal situação exige elevados recursos emocionais para responder às dúvidas (persistir ou desistir), combater a sensação de fracasso e baixa da auto estima.

Em termos de competências, foram reconhecidas como adquiridas, as chamadas “competências transferíveis” à volta das quais se desenvolvem as principais sinergias

entre o indivíduo e a sociedade. São o produto mais visível e valorizado pelos empregadores e foram identificadas nas respostas dos entrevistados (autonomia, apresentações em público, gestão do tempo, etc.). Dividem-se em pessoais e sociais e atualmente, fazem parte dos currícula de universidades internacionais.

Finalizando com dificuldades mencionadas, há a evidenciar as que dizem respeito à relação orientando/orientador que pela sua importância podem ser determinantes para a continuidade ou desistência de uma carreira.

Pelo exposto verificam-se conseguidos os objetivos deste estudo e respondidas as questões de investigação.

As dificuldades que as narrativas fizeram transparecer ao longo deste estudo deram-nos alguma percepção de necessidades.

Assim, a nossa recomendação/proposta vai no sentido de adaptar à unidade, o modelo de “organização autenticizótica”, como forma de:

- Colmatar o “deficit” de participação em matéria de cidadania.
- Atuar no sentido da prevenção de stress ocupacional, atendendo às condicionantes emocionais referidas.
- Acrescentar factores de humanização na Unidade.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Manuel V., 2002, *Cinco Ensaios Sobre Motivação*, Lisboa: Almedina.

AIRES, Luísa, 2011, *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*, 1ª edição: Universidade Aberta.

ALMEIDA, Gustavo O. (2008), *Dinâmicas do Contrato Psicológico: impactos na percepção de Justiça e no comprometimento organizacional*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

AMARO, Fausto, 2006, *Introdução à Sociologia da Família*, Mem Martins: Universidade Técnica de Lisboa/ISCSP.

ANDRADE, Cláudia, 2010, Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Aná. Psicológica*, vol.28, nº2, pp. 255-267.

ARNETT, Jeffrey Jensen & TANNER, Jennifer, 2009, The emergence of 'emerging adulthood: The new life stage between adolescence and young adulthood in A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood – New Perspectives and Agendas*, (pp. 39-44). London: Routledge.

BARDIN, Laurence.1977, *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.

BEE, Helen, 1997, *O Ciclo Vital*, Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

BERRYMAN, Julia C., HARGREAVES, David, et al., 2001, *A Psicologia do Desenvolvimento Humano*, Lisboa: Instituto Piaget.

BILHIM, J., et al, 2011, *Manual de Metodologia da Ciências Sociais e Políticas*, Lisboa: ISCSP

BRONFENBRENNER, U.,1996, *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*, Porto Alegre:Artes Médicas.

CANDEIAS, José, 2006, *Ciência, Ética e Vida*, São Paulo: Scortecci Editora.

CARAÇA, João, 2001, Os perfis da investigação científica em Portugal: um retrato da rigidez universitária, *Análise Social*, Vol.xxxvi (160), pp.961-965.

CARVALHO, Maria G., 2008, *O Ensino Superior e a Investigação Científica na Europa*, IST: Prémios Científicos UTL/Santander Totta. Acedido em: http://www.utl.pt/media/documentos/doc_156_intervencao_profgraca_v3_pt_2.pdf, a 08/01/2013.

CASTELLS, Manuel, 2004, *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHIAVENATO, Idalberto, 1983, *Recursos Humanos – Edição Compacta*, São Paulo: Atlas.

COUTINHO, Clara, LISBÔA, Galeana, 2011, Sociedade da Informação do Conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no Sec. XXI, *Revista de Educação*, Volume XVIII, nº1, pp. 5-22.

DAMÁSIO, António, 1995, *O Erro de Descartes Emoção - Razão e Cérebros Humano*, 4ª Edição, Mem Martins: Publicações Europa América.

DAMÁSIO, António, 2010, *O Livro da Consciência - A Construção do Cérebro Consciente*, 1ª Edição, Lisboa: Círculo de Leitores (Temas e Debates).

DAMON, William, 2009, *Que Futuro para os Jovens de Hoje?*, Barcarena: Editorial Presença.

DELORS, Jacques, 1999, *Educação: um Tesouro a Descobrir*, São Paulo: Cortez Editora.

DIAS, Jorge Humberto, 2011, Organizações Autentizóticas e Eficácia Organizacional, Dissertação de Mestrado, acedida em <https://repositorio.iscte.pt/handle/10071/4426> a 25/09/2013.

DORSCH, Manuel M., HERNÁNDEZ, Jorge B., 2007, Retratos de Liderança, Lisboa: Ambar Editora.

DULTRA, Judite, BASTOS, António, 2009, Trabalho qualificação e competências: um desafio actual, *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração – Edição Especial*, Voluntariado I, nº2, pp.26-58.

DUMAZEDIER, Joffre, 1979, *Sociologia Empírica do Prazer*, São Paulo: Editora Perspectiva.

ECO, Umberto, LIVOLSI, Marino, et al, 1989, *Psicologia do vestir*, Lisboa: Assírio e Alvim.

EINSTEIN, Albert, 2005, *Como Vejo a Ciência, a Religião e o Mundo*, Lisboa: Relógio D'Água.

ESTEVES, Manuela, 2008, Para a Excelência Pedagógica do Ensino Superior, *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº7, pp.101-110.

ESTRELA, Maria T., 2010, *Profissão Docente Dimensões Afetivas e Éticas*, Porto: Areal Editores.

FARIA, Luísa, 2008, *Motivação para a competência O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*, Porto: LIVPSIC.

FLICK, Uwe, 2005, *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (traduzido de *Qualitative Sozialforschung*, 2002), Lisboa: Monitor.

FORTIN, Marie-Fabienne (com colaboração de José Côté e Françoise Filion) 2009, *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*, (traduzido de *Fondements et Étapes du Processus de Recherche*, 2006) Loures: Lusodidacta..

FORTIN, Marie-Fabienne, 2003, *O Processo de Investigação. Da concepção à realização* (3.ª edição) (traduzido de *Le Processus de la Recherche: de la Conception à la Réalisation*, 1996), Loures: Lusociência/Décarie Éditeur.

FRANCO. Vitor, 2013, *Síndrome de X Frágil Pessoas, Contextos e Percursos*, Évora: Edições Aloendro.

- GIDDENS, Anthony, 2000, *As Consequências da Modernidade*, (traduzido de *The Consequences of Modernity*, 1990) Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony, 2005, *O Mundo na era da globalização*, (traduzido de *Runaway World*, 1999) Lisboa: Presença.
- GOLEMAN, Daniel, 2000, *Trabalhar com Inteligência Emocional*, 2ª Edição, Lisboa: Temas e Debates.
- GOLEMAN, Daniel, 2003, *Inteligência Emocional*, 12ª Edição, Lisboa: Temas e Debates.
- GOLEMAN, Daniel, 2011, *Inteligência Social - A Nova Ciência do Relacionamento Humano*, Lisboa: Círculo de Leitores (Temas e Debates).
- GUERRA, Isabel Carvalho, 2000, *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*, Cascais: Principia.
- GUERRA, Isabel Carvalho, 2012, *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e Formas de Uso*, Cascais: Principia.
- GUERREIRO, Maria D., e ABRANTES, Pedro, 2005, Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 20, nº 58, pp. 157-175.
- GUIVANT, Julia S., 2001, A Teoria da Sociedade de Risco de Ulrich Beck: entre o Diagnóstico e a Profecia. Acedido em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/dezesseis/julia16.htm> a 28/05/2013.
- HARGREAVES, Andy, 2004, *O Ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*, Porto: Porto Editora.
- KAUFMAN, D., 2012, A força dos “laços fracos” de Mark Granovetter no ambiente do ciberespaço. *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 23, pp. 207-218.
- Kelly Global Workforce Index (2011). A Mobilidade do Talento e o Futuro do Trabalho. Kelly Services. ([http://www.kellyservices.pt/uploadedFiles/Portugal - Kelly Services/4-Resource_Center/Suportes_informativos/A%20mobilidade%20do%20talento.pdf](http://www.kellyservices.pt/uploadedFiles/Portugal_-_Kelly_Services/4-Resource_Center/Suportes_informativos/A%20mobilidade%20do%20talento.pdf)).
- LE MOIGNE, Jean-Louis, 2007, Inteligência da Complexidade, *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº4, pp.117-128.
- LEWONTIN, R. C.1998, *Biologia Como Ideologia - A Doutrina do ADN*, (traduzido de *Biology as Ideology – The Doctrine of DNA*, 1991) Lisboa: Relógio D'água.
- MARCHAND, Helena, 2001, *Temas de Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso*, Coimbra: Quarteto Editora.
- MARCHAND, Helena, 2006, Porque a Sabedoria Dificilmente poderá ser ensinada nas escolas – uma resposta a Robert Sternberg, in C Taborda-Simões et al. Ed., *Psicologia do Desenvolvimento: Temas de investigação/Áreas de Intervenção* (pp. 185-212). Coimbra: Almedina.
- MATURANA, Humberto, 2002, *Emoções de Linguagem na Educação e na Política*, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

MENDANHA, Victor, 1995, *Conversas com Agostinho da Silva*, 4ª Edição, Lisboa: Pergaminho.

MEZIROW, Jack. 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

MEZIROW, Jack. 1997, *Transformative Learning: Theory to Practice*. Acedido em <http://www.dlc.riversideinnovationcentre.co.uk/wp-content/uploads/2012/10/Transformative-Learning-Mezirow-1997.pdf>. a 23/03/2013.

MIRANDA, Maria Jose, 2002, Inteligências Humana: contornos da pesquisa, *Paideia*, 12(23), pp.19-29.

MORIN, Edgar, 1982, *Ciência Com Consciência*, (traduzido de *Science avec Conscience*, 1982) Biblioteca Universitária: Publicações Europa-América.

MORIN, Edgar, 2000, *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*, São Paulo: UNESCO/Cortez.

NÚNCIO, Maria José, 2008, *Mulheres em Dupla Jornada - A Conciliação entre o Trabalho e a Família*, Mem Martins: Universidade Técnica de Lisboa/ISCSP.

OLIVEIRA, Luísa, 2000, Desafios à universidade: comercialização da ciência e recomposição dos saberes académicos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.34, pp. 93-116.

PACHECO, José Augusto, 2003, Políticas Educativas Para o Ensino Superior na União Europeia: Um Olhar do Lado Português, *Educação & Sociedade*, vol. 24, núm. 82, pp.17-36, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Brasil. Acedido em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313720002>. a 10/01/2013.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W., 2000, *Desenvolvimento Humano*, Porto Alegre: Artemed

PARENTE, Cristina C. R. 2004. Para uma análise da gestão de competências profissionais, *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 14, pp. 198 - 342.

PEREIRA, Duarte, 2007, *Nova Educação na Nova Ciência para a Nova Sociedade Fundamentos de uma Pedagogia científica contemporânea*, Porto: Universidade do Porto.

POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette, 1997, *A Educação Pós-Moderna*, Lisboa: Instituto Piaget.

POZO, Juan I., 2007, *A Sociedade da Aprendizagem e o Desafio de Converter Informação em Conhecimento*. Acedido em <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf> a 26/05/2013

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van, 1998, *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (Traduzido de: *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, 1995), Lisboa: Gradiva.

RIBGY, Mike, SANCHIS, Enric, 2006, O Conceito de qualificação e a sua construção social, *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº 37, pp 24-36.

SANTOS Bettina, ANTUNES, Denise, 2007, Vida Adulta, processos motivacionais e diversidade, *RS Educação*, ano XXX, nº1 pp.149-164.

SERRA, Fernando, LOPES, Albino, Apresentação e Publicação dos Resultados, in Bilhim, J., Amaro, F. Moreira, D. (Ed.), Manual de Metodologia da Ciências Sociais e Políticas, Lisboa: ISCSP (no prelo)

SETTON, Maria Graça, 2002, A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Rev. Bras. Educ.*, n.20, pp. 60-70.

SILVA, C. R. et al., 2005, O Uso da Análise de Conteúdo Como Uma Ferramenta Para a Pesquisa Qualitativa: Descrição e Aplicação do Método, *Lavras, Organ. Rurais agroind.* vol.7, nº1, pp. 70-81.

SILVA, Dábora, et al. 2011, *A Importância da Recriação e do Lazer*, Brasília: Editora Ideal.

SILVA, Manuel J. L.,1997, Diagnóstico Sistémico da Sociedade Pós- Industrial, acedido em www.bocc.ubi.pt a 10/02/2013.

SILVA, Manuel J. L.,2000, Ciências do Homem e da Natureza, acedido em www.bocc.ubi.pt a 10/02/2013.

SITOE, Reginaldo M., 2006, Aprendizagem ao Longo da Vida: um conceito utópico?, *Comportamento Organizacional e Gestão*, Vol. 12, nº2, pp.283-290.

SOUSA, Diogo Araújo, CERQUEIRA-SANTOS, Elder, 2011, Redes sociais e relacionamentos de amizade ao longo do ciclo vital. *Rev. psicopedag.*, vol.28, n.85, pp. 53-66.

TAGA Vitor, BLATTMANN, Ursula, 2012, *Revista de Bibliotecología y ciencias de la Información*, acedida em <http://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/52> a10/01/2013.

VANDERPAS-HOLPER, Christiane, 2002, *Desenvolvimento Psicológico na Idade Adulta e Durante a Velhice*, Porto: Edições ASA.

VIANA, Cleide, VEIGA Ilma, 2010, O Diálogo Académico entre orientadores e orientandos, *Revista de Educação*, Volume 33, nº3, pp. 222-226.

ANEXOS

Entrevista

Tópicos	Dimensões	Guião
CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Idade • Local de nascimento • Composição familiar • Grau de escolaridade (pais) • Profissão (pais) • Atividades de voluntariado social • Envolvimento em organizações sociais • Atividades de Lazer 	<p>Que licenciatura concluiu? Instituição e ano?</p> <p>Qual a pós-graduação? Beneficia de bolsa de estudo?</p> <p>Qual a idade atual?</p> <p>Viveu sempre no local onde nasceu? Se não, qual o local ou locais onde morou? Com quem? Que idade(s) tinha na altura?</p> <p>Que grau de escolaridade atingiram?</p> <p>Quais as profissões que exercem?</p> <p>Praticou ou pratica atividades de voluntariado? Porquê?</p> <p>Pertence a alguma associação cívica ou comissão? Porquê?</p> <p>Exerce sempre o seu direito de voto?</p> <p>Como ocupa o seu tempo livre?</p> <p>Tem algum <i>hobbie</i>? Se sim, qual?</p> <p>Pratica exercício físico? Se sim, com que regularidade?</p> <p>Pratica alguma modalidade desportiva? Se sim, qual?</p>
TRAJETÓRIA PESSOAL	<ul style="list-style-type: none"> • Permanência ou saída de casa dos pais • Experiência de conjugalidade • Experiência de Parentalidade • Viagens (memória) 	<p>Tem o hábito de viajar? Se, sim com que frequência? Com ou sem companhia?</p> <p>Viagens aspiradas e/ou realizadas? Com quem? Em que fases da vida?</p> <p>Guarda memória de alguma em especial?</p> <p>Reside em casa dos pais? Se sim, por que razão?</p> <p>Se não, desde quando e por que motivo?</p> <p>Tem ou teve experiência conjugal? Se sim, de que tipo?</p> <p>Tem filhos ou enteados? Se sim, quantos, géneros e idades.</p>
TRAJETÓRIA ACADÉMICA e PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de base • Pós- graduação • Tipo de instituição frequentada • Autoavaliação • Experiência profissional 	<p>Frequentou sempre a escola pública, a escola privada ou as duas? Neste último caso, em que ciclos académicos?</p> <p>Considera-se uma aluno(a) médio, bom, muito bom ou excelente?</p> <p>Já estudou fora do país? Se sim, onde, quando e em que fase?</p> <p>Que atividade(s) remunerada(s) já desempenhou?</p> <p>Alguma vez foi trabalhador-estudante?</p>

FATORES MOTIVACIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de decisão de prolongar estudos • Escolha da área de estudos • Escolha da instituição 	Quando e por que razão decidiu prosseguir estudos pós-licenciatura? Teve algumas influências? Se sim, de quem?
EXPETATIVAS e COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Aspirações subjacentes ao curso • Aspirações subjacentes à instituição • Impacto das competências • Dificuldade encontradas 	<p>O que ambicionava alcançar ao escolher esta área de estudo? Projetava um futuro profissional no país ou no exterior? Porquê? Que tipo de competências adquiriu até ao momento? Que tipo de competências desenvolveu até agora? Em que medida se aproximam ou não do que à partida desejou? Como comenta esta frase de A. Damásio? <i>"Nem tudo é muito excitante e há dias e dias em que não acontece nada. É preciso ter paciência e conseguir tolerar a sua própria solidão intelectual. Se isso não é possível, não vale a pena tentar ser cientista"</i>. Além da solidão intelectual, já experimentou outro tipo de solidão, aqui na Unidade? Se sim, como a descreve?</p>
RELAÇÃO COM PARES	<ul style="list-style-type: none"> • Convivialidade • Ganhos e alegrias • Características das relações 	<p>Convive com os seus pares fora da Unidade? Se sim, que formas assume esse convívio? E com que regularidade ocorre? Se não, porquê? Costuma partilhar assuntos do foro íntimo com algum ou alguns dos seus pares? Encontra suporte afetivo na generalidade dos seus pares? Como avalia isso?</p>
RELAÇÃO COM ORIENTADORES	<ul style="list-style-type: none"> • Situações críticas • Estratégias de solução • Relações informais 	<p>Como descreve a sua relação com os orientadores? Existem relações informais? Se sim, de que tipo? E com que periodicidade?</p>
EXPETATIVAS, PROJETOS e ASPIRAÇÕES FUTURAS	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação no atual contexto • Objetivos na fase final da formação • Projetos adiados • Planos para o futuro • Sonhos 	<p>Neste momento, acha que ainda faz sentido seguir a carreira de investigador(a)? Porquê? Acha necessário sair do país para ter prestígio nesta carreira? Já tem planos para pôr em prática, quando terminar a formação? Sonho...tem algum? Quer partilhar?</p>

